ed. Th. 1744 Gruner

Ph. Peda. 1304. d.

~~Paedag. g. N°. 160.~~

R

Briefe aus Burgdorf,

über

Pestalozzi,

seine Methode

und

Anstalt.

Ein

Beytrag zum beßeren Verständniß des Buches: wie Gertrud ihre Kinder lehrt, und zur Erleichterung des zweckmäßigen Gebrauchs der Pestalozzischen Elementar-Unterrichtsbücher;

von

Anton Gruner,

practischem Erzieher.

Mit vier Kupfertafeln.

Hamburg, 1804.

In Friedrich Perthes Buchhandlung,

in Commißion.

Lavater an Pestalozzi:

Einziger! oft Mißkannter, doch hochbewundert von Vielen,
Schneller Versucher deß, was vor Dir Niemand versuchte,
Schenke Gelingen Dir Gott! und kröne Dein Alter mit Ruhe!

Dem

Herrn

Professor Salzmann,

Director der Erziehungsanstalt

zu Schnepfenthal,

gewidmet.

Bayerische
Staatsbibliothek
München

Herr Professor!

Schlicht und gerade wie Ihr Character sey dieser offene Brief, wodurch ich Ihnen mit dem Ausdruck der Verehrung und Liebe diese Bogen zueigne.

Während ich die Pestalozzische Lehrart studierte und mit ihrer Darstellung mich beschäftigte, fand ich mich veranlaßt, aufmerksamer als je im Gebiete der Methodenlehre und der Erziehungskunde umherzuschauen. Ich erkannte hierbey, wie viel in jener und in dieser schon vor den Versuchen und Nachforschungen des merkwürdigen Schweizers geleistet worden war; ich erkannte die hohen Verdienste der frühern und bisherigen Methodiker und Pädagogen.

Hierdurch entstand sehr natürlich der Gedanke in meiner Seele, meine Schrift, zum Beweis der Hochachtung diesen würdigen Männern, besonders aber denen, als ein Zeichen der Dankbarkeit, zuzueignen, durch deren persönlichen Umgang, durch deren mündliche oder schriftliche Belehrung mein Interesse für die Erziehung erregt, genährt, befriedigt worden war.

Gleichwohl fand ich diesen Gedanken unausführbar. Da ich, seit ich mich selbst zu verstehen suche, Alles, was ich las, hörte, lernte, auf die Erziehung bezog, so war die Zahl derer, welchen ich einen Theil von meiner Ansicht der Erziehungskunde verdanke, sehr groß, und ich wußte daher nicht, mit welchem Namen ich das Verzeichnis anfangen, mit welchem ich es schließen sollte.

Ich erlaube mir, Herr Profeßor, Sie als Representanten dieser würdigen Gesellschaft zu betrachten, und glaube, jedes Glied derselben durch die Voraussetzung zu ehren, — die ich auch bey allen Schulmännern, Methodenlehrern und Pädagogen, so viel ich deren kennen lernte, in Erfüllung gehen sah, — daß jeder Ihre Verdienste hochachtet und Ihnen mit Zuneigung ergeben ist.

Unter allen den verdienten Veteranen der vaterländischen Pädagogik war ich doch mit keinem enger verbunden als mit Ihnen, keinen ehre und liebe ich aus beßeren Gründen und mehr als Sie. Mit Freude und Dankbarkeit setze ich hinzu, von Ihnen wurde ich oft aufgemuntert, von Ihnen wurde ich bey meinem Streben erkannt und verstanden, wie von Wenigen.

Es ist Bedürfnis meines Herzens, diese Gesinnungen und Gefühle öffentlich auszusprechen, indem ich mich an die Tage erinnere, die ich in Schnepfenthal verlebte. Möchte diese von Ihnen gestiftete Colonie der Unschuld und Unverdorbenheit Sie noch lange an ihrer Spitze sehen! Möchten Sie noch lange aus der Segensquelle, die Sie dort entdeckten, vielen Familien und dem Staate Gutes zufließen laßen! Möchte der Himmel Sie mit einem Alter voll Friede und Freude belohnen!

A. Gruner.

Vorrede.

Mit Schüchternheit, aber auch mit Zuversicht übergebe ich den Lesern diese Schrift. —

Freylich mit Schüchternheit; denn die Aufgabe ist schwer, die ich zu lösen versuchte. Die Pestalozzische Methode ist auf eine tiefe Beobachtung der kindlichen Seele gegründet und greift in die meisten Fächer der Erziehungskunde ein.

Eine vollendete Darstellung derselben würde also eine genaue Bekanntschaft mit der menschlichen Seele, eine ausgebreitete Erfahrung im Gebiete des Unterrichts und der Erziehung, und die höchste Bestimmtheit und Deutlichkeit der Begriffe und des Vortrags voraussetzen. — Da

die Pestalozzischen Elementar-Unterrichtsmittel zur formalen Ausbildung des Kopfs im Wesentlichen nichts anders, als populäre Benutzung der mathematischen Wahrheit sind, so würde ferner zu einer ganz befriedigenden Darstellung dieser Lehrart auch eine nicht oberflächliche Kenntnis der Mathematik erforderlich seyn. — Da überdieß die Pestalozzische Angelegenheit nicht nur durch ihr Wesen und ihren innern Werth, sondern auch durch manche äußere Umstände z. E. durch die Eigenthümlichkeit ihres Stifters ein vielfaches und verschiedenartiges Intereße für sich und gegen sich erregt hat, so werden ihrem Darsteller eine Menge von psychologischen Rücksichten nothwendig, die den Plan seiner Arbeit von allen Seiten durchkreuzen, und die Anordnung ungemein erschweren.

Man wird mir die Anmaaßung nicht zutrauen, daß ich nach diesen Aeußerungen noch wähnen

könnte, gegenwärtige Bogen enthielten eine vollendete Darstellung ihres Gegenstandes. Man wird im Gegentheil meiner Versicherung glauben, daß ich das Mißverhältnis meiner Kraft zu dem Umfang und der Wichtigkeit der Sache fühle, daß ich weiß, wie weit ich hinter den Ansprüchen zurückbleibe, die ich selbst an einen Darsteller der Methode, wie ich ihn ihr wünsche, machen würde.

Wäre Pestalozzi'n das Heil widerfahren, den würdigen Gedike, wie es beschloßen war, als Beauftragten seines Königs, in seinen Mauern zu begrüßen, es wäre mir nicht in den Sinn gekommen, über diese wichtige Angelegenheit der Menschheit zu sprechen. — Und schon als meine Arbeit über die Hälfte vollendet war, hätte ich sie wieder aufgegeben, wenn ein Anderer, in den ich mehr Vertrauen als in mich gesetzt hätte, sie würde übernommen haben.

Aber da seit Ith's wohlthätigem Bericht kein Augenzeuge für die Sache sprach, so war es ja wohl auch für meine Unzulänglichkeit keine unbescheidene Anmaaßung, daß ich Pestalozzi's Aufforderung Gehör gab, und für seine Sache that, was in meinen Kräften stand.

Dieß hielt ich sogar aus folgenden Gründen für meine heilige Pflicht. Die große Erwartung, welche zum Theil auf eine recht ungünstige Art von der Pestalozzischen Methode erregt wurde, sticht gegen die noch jetzt fast allgemein herrschende Halb- und Unkunde deßen, was sie wirklich ist, so grell ab, daß der Glaube an den edlen Schweizer und an seine gute Sache leicht in völlige Gleichgültigkeit übergehen könnte.

Ich hege eine zu fest und zu tief begründete Ueberzeugung, daß die Pestalozzischen Ideen für die Erziehung, und also für die Menschheit, bey einer ihrer würdigen Ausführung, sehr hohe

Vortheile gewähren könnten, als daß ich mich nicht verbunden glauben sollte, so bald und so sehr, als ich vermag, gegen jene Gleichgültigkeit anzugehen, welche meines Erachtens in dieser Sache, so wie überall, die schlimmste Stimmung ist, die es in irgend einer Beziehung für den Menschen geben kann. So kam ich zu dem Entschlusse, den schweren Versuch zu wagen: die pädagogischen Ideen Pestalozzis mit Rücksicht auf die gegen ihn und gegen sie herrschende Stimmung so vorzulegen, daß die Sache für sich selber sprechen möge.

Daß sie dieses bey ihrer Anwendung für den thut, der in Burgdorf gegenwärtig, sie aus der Anschauung kennen lernt, das erfuhr ich; aber ob es mir gelang bey allen Schwierigkeiten ihrer schriftlichen Darstellung, — (denn die Anschauung gehört zu ihrem Wesen, nur dadurch

wird sie plan und leicht) — in diesen Blättern sie für sich selbst sprechen zu machen, das ist eine Frage, deren Entscheidung ich mit schüchterner Bedenklichkeit dem Publicum überlasse.

Es ist das erstemal, daß ich als ein mitsprechendes Glied vor ihm auftrete. Wie unbescheiden müßte aber nicht der seyn, der ohne Beklommenheit zum erstenmal die schriftstellerische Bühne zu betreten im Stande wäre. Ein solcher müßte nicht wissen, was das Publicum, und was er ist.

Aber gleichwohl thue ich es auch mit fester Zuversicht, Alles geleistet zu haben, was meine mehrfach beschränkte Kraft vermochte; mit dem Bewußtseyn, daß die Sache der Erziehung, — der ich in Prüfungen ewige Treue schwur — mir genug am Herzen liegt, um bey dieser Sache keine Anstrengung gescheut zu haben, die meine schwankende Gesundheit und die Kürze der Zeit mir möglich machte. —

Ueber die Form meiner Ausarbeitung im Allgemeinen war ich bald im Klaren. Ich zweifelte nicht, daß es am besten seyn würde, ihr die Briefe zum Grund zu legen, die ich in Burgdorf zunächst für einen vertrauten Lebensgefährten, und dann für diejenigen geschrieben hatte, die auf meiner Reise mir das Verlangen geäussert hatten, ihnen meine Ansicht der Pestalozzischen Lehrart mitzutheilen. Aber wie oft habe ich die Ordnungsfolge dieser Briefe verändert, wie oft die Form einzelner umgeschmolzen, bis ich zu der genauern Bestimmung des Plans im Besondern kam, in welchen ich das Ganze mit Rücksicht auf die vielen verschiednen Gesichtspuncte, die mir wichtig seyn mußten, endlich fassen konnte. Ich bitte den Leser, diesen so entstandenen Plan zu erforschen und ihm zu folgen; denn nur durch ihn wird so mancher einzelne Abschnitt erst beurtheilbar und erst gerechtfertigt.

Das nonum prematur in annum wäre für mich bey dieser kleinen Schrift keine schwere Pflicht, sondern eine köstliche Vergünstigung gewesen. Aber ein Aufschub von einem halben oder auch ganzen Jahre würde im Wesentlichen meiner Arbeit weniger nützen, als er der Angelegenheit, für die ich jetzt lebe, schaden müßte.

Ich habe mich in den gegenwärtigen Plan, in diese Darstellung so hineingearbeitet, daß ich — sie mag nun auch noch so mangelhaft seyn — mich von allen Seiten gebunden fühle. Wenn ich von der einen Seite einen Auswuchs zu bemerken glaube und schon im Begriff bin, ihn wegzuschneiden, finde ich, daß ich dadurch auf einer andern Seite eine Lücke verursachen würde. Dadurch bekommen die ferneren Verbesserungsversuche eine Aengstlichkeit, bey der man eher verdirbt als vollkommner macht. Möge dem Leser die Versicherung genügen, daß in der gan-

zen Schrift kein Abschnitt ist, der nicht außer dem oftmaligen Verbessern zwey bis dreymal umgearbeitet ist, und daß die meisten der schwierigern Abschnitte sechs bis siebenmal umgeschaffen wurden.

Ich habe vorhin die Besorgnis blicken lassen, daß ein längerer Verzug der Erscheinung dieser Schrift dem Bedürfnisse der Pestalozzischen Angelegenheit entgegen seyn würde. Diese Aeußerung gründet sich nicht auf die Anmaaßung, als wenn meine Schrift so ein hohes Interesse erregen würde, sondern nur auf die Hoffnung, daß dadurch ihr Gegenstand vor der anfangenden Gleichgültigkeit geschützt und einer neuen Prüfung unterworfen werden wird.

Ich wage daher an die vaterländischen Pädagogen und Methodiker, als competente Richter, die Bitte, meinen Versuch einer baldigen Be-

urtheilung in öffentlichen Blättern zu würdigen. Möge sie streng seyn, aber nur — was ich von der Humanität hoffen zu dürfen glaube — Rücksicht auf meine in dieser Vorrede gethanen Aeußerungen nehmen. Möge — wo diese Critik mißbilligend ausfallen muß — lieber ich, als die gute Sache leiden; möge alles Unbefriedigende, was ihr nach meiner Darstellung noch anzuhängen scheint, vorläufig mehr dieser Darstellung, als dem Wesen der Pestalozzischen Methode zugeschrieben werden, bis Versuche der practischen Anwendung, welche bey ihr einzig und allein zum Urtheil hinreichend sind, über ihren Werth völlig entscheiden. Mir bleibt bey der Erfüllung dieser Bitte doch immer das Vertrauen auf die Nachsicht humaner Männer, deren ich bedarf und die mein Wille und meine Absicht wenigstens verdient.

Und nun habe ich nur noch einen Punct zu

berühren. Mehrere würdige Freunde der Pädagogik, die um mein Vorhaben wußten, haben mir die Erinnerung zukommen lassen, daß ich bey meiner Darstellung mich mehr mit historisch-treuer Exposition des in Burgdorf Beobachteten beschäftigen, als in eine wissenschaftliche und psychologische Begründung der Pestalozzischen Methode eingehen möchte. Wenn ich versuchte, beydes zu vereinigen und deswegen nur unvollkommen dieser Erinnerung entsprach, so hatte ich dazu Gründe, die ich im vierten Briefe darlegte und die ich hier einer aufmerksamen Beachtung empfehle. Mir war es nicht möglich, die Pestalozzische Methode blos historisch darzustellen, ohne zu zeigen, wie fest sie auf die Natur des kindlichen Geistes gegründet ist; und den denkenden Männern, die mir jene Erinnerung zukommen ließen, würde es wohl eben so

unmöglich gewesen seyn, wenn sie, so wie ich, durch eigene Anschauung in das Panorama der Pestalozzischen Ideen versetzt gewesen wären. Ist's nicht so natürlich wenn wir in einem Panorama stehen, daß das von allen Seiten uns ansprechende Leben, uns in den Mittelpunct treibt, wo wir erst den Geist des ganzen Gegenstandes ganz auffassen können?

Allein eben die wissenschaftlich-psychologischen Abschnitte meiner kleinen Schrift, wo ich die Ideen des Schweizers zu begründen versuche, machen mich einigermaßen wegen der Critik bedenklich, die ich zu gewarten habe. Ich bin kein Anhänger irgend eines philosophischen Systems; ich habe nach dem Kantischen nur wenige der neuern studieren können und wollen, weil sich die Ueberzeugung in mir begründete, daß mein Bedürfnis nach Sebstverständigung nicht durch Systeme — nicht durch jene dichterische Specula-

tion, die durch strenges Systematisiren selbstgeschaffner Begriffe und kühner unerweislicher Annahmen vergißt, daß sie dichterisch ist — befriedigt werden könne; sondern einzig und allein durch jenes Selbstdenken, welches sich auf möglichst logisch-bestimmtes Ordnen möglichst richtiger Beobachtungen über den Menschen, über die Aeusserungen seines Geistes beschränkt. Wenn nur meine Beobachtungen richtig, meine Ausdrücke logisch bestimmt sind, so bin ich zufrieden und kann keine Rücksicht darauf nehmen, ob meine Terminologie in den neuesten Systemen gangbar oder veraltet ist. Wie sich eine solche beobachtende Ansicht, wie sich meine Ueberzeugung vom Menschen und der Welt — die ich hier nicht auseinander setzen kann — mit der speculativen Tendenz der philosophischen Ideen des Zeitalters verträgt, weiß ich nicht; aber ich hoffe, daß die liberale Humanität des neunzehnten Jahrhunderts jeder Eigenthüm-

lichkeit Gerechtigkeit und Nachsicht widerfahren läßt; ich hoffe daher auch, daß meine psycholo-gischen Darstellungen mit Berücksichtigung ihres Ursprungs und ihres Zwecks gewürdigt werden.

Diese meine erste Schrift — vielleicht meine letzte — kommt mir vor, wenn ich in das Gedrän-ge, in das Strudeln der Ideen des Zeitalters schaue, wie ein Thautropfe, der aus einer Blü-the vom Ufer in den brausenden Rheinfall fällt. Vielleicht ergreift ihn eine kräftige und schwere Woge und begräbt ihn in den Sand des Grun-des, in die Nacht der nahen Vergessenheit; viel-leicht wird er in Staub aufgelös't, an eine Klippe geworfen, wo er vertrocknet; vielleicht netzt er aber auch eine Weinrebe am Ufer, dessen Frucht über kurz oder lang den Gesunden Freude, den Kranken Labung gewährt.

Auf jeden Fall, Thautropfe! — rinne hinab.

Geschrieben zu Heilbronn am Neckar,
am Schalltage 1804.

Inhalt der Briefe.

Des ersten.

Mit welcher Stimmung der Verfasser nach Burgdorf kam.

Des zweiten.

Welche Eindrücke zuerst Pestalozzi und die Anstalt auf ihn machten (mit zwey Beylagen).

Des dritten.

Gespräche und genauere Bekanntschaft mit Pestalozzi — psychologische Würdigung seiner unbestimmten Aeusserungen in der Gertrud über die bisherige Methodik.

Des vierten.

Bestimmung des Standpunctes, aus dem die Pestalozzische Methode — nach Maaßgabe ihres Wesens und ihres bis jetzt zum Theil nur erst in der Idee gegründeten Umfangs — dargestellt werden soll. Ein vorläufiger Begriff von ihrem Wesen wird gegeben.

Des fünften.

Die Darstellung des Elementar-Unterrichts nach Pestalozzi's Grundsätzen wird angefangen. Der Verfasser theilt ihn — der Uebersicht wegen — in zwey Perioden: in den Unterricht vor und in den nach der Entwickelung der Sprachfähigkeit. — Pestalozzis Meinung über den problematischen Unterricht der ersten Periode. — Der Unterricht der Mütter wird ausführlich dargestellt. — Das tactmäßige Zusammensprechen der Kinder — In wie fern die Idee des Unterrichts der Mütter neu sey. — Ob die Mütter auch wollen werden?

Des sechsten.

Fortsetzung der Darstellung des Elementar-Unterrichts. Sonderung verschiedener Gesichtspuncte bey

der Frage: wie muß der auf den Unterricht der Mütter folgende Elementar-Unterricht beschaffen seyn, was muß er leisten? Er muß formal seyn und auf die Erhöhung der Kraft mehr und sicherer wirken, als die bisherigen Unterrichtsarten. Nur dadurch kann den Uebeln des Zeitalters begegnet werden.

Des siebenten.

Der formale Elementar-Unterricht muß sich auf das Vermögen der innern abstracten (intellectuellen) Anschauung beziehen; sein Gegenstand ist mathematische Wahrheit; das bey ihm Stattfindende Unterrichtsmittel sind die Zahl- und Maaßverhältnisse. Wie sehr, wie vollkommen er seinen Zweck, Erhöhung der gesammten intellectuellen Kraft, erreicht.

Des achten.

Wie diese Zahl- und Maaßverhältnisse den Kindern beym formalen Elementar-Unterricht an Tabellen veranschaulicht werden. Darstellung der drey Zahlenverhältnißtabellen. (diese Tabellen sind beygelegt)

Des neunten.

Darstellung der acht Uebungen der Einheitentabelle. — Ein Wort über die Schwierigkeit und Zwecklosigkeit einer weiter fortgesetzten Exposition der Elementar-Mittel des formalen Unterrichts.

Des zehnten.

Es werden Beyspiele von Fragen und Aufgaben zur Anwendung dieser acht Uebungen gegeben. Besonders solche, in welchen mehrere Uebungen in Verbindung angewendet worden.

Des eilften.

Es wird gezeigt, daß diese Uebungen keineswegs auf Mechanismus beruhen; sondern daß vielmehr ihr Wesen und ihre Form — besonders die bey denselben vorkommenden Auflösungen der Aufgaben — zur Bildung und Erhöhung der intellectuellen Kraft geeignet sind, wie kein anderer Unterricht.

Des zwölften.

Enges Verhältniß dieser Uebungen zum Rechnen

des gemeinen Lebens und ihre genaue Verwandtschaft und Wesenseinheit mit der Arithmetik.

Des dreyzehnten.

Vom ABC der Anschauung, oder den Tabellen der Maaßverhältnisse (mit einer Beylage von Figuren ꝛc.)

Des vierzehnten.

Von der neuesten Anwendung des formalen Unterrichts auf die Anschauung geometrischer Körper, besonders des Kubus.

Des funfzehnten.

Welche Wirkungen der Pestalozzischen Methode der Verfasser an sich und an Andern bemerkt hat.

Des sechszehnten.

Rathschläge über die Art und Weise, die Pestalozzische Methode zu studieren, und die Fertigkeit ihrer Anwendung sich zu erwerben.

Des siebzehnten.

Wie auf verschiedene Art der formale Elementar-Unterricht mittelbar höchst wohlthätig auf die Entwickelung und Bildung des kindlichen und jugendlichen Herzens wirke.

Des achtzehnten.

Pestalozzi's Ideen über die unmittelbare Bildung des jugendlichen Herzens zu einem menschlichen Herzen und der Parallelismus dieser Ideen mit dem intellectuellen Elementar-Unterricht werden dargestellt.

Des neunzehnten.

Wie Pestalozzi in seinen Andachts- und Prüfungsstunden auf seine Zöglinge moralisch wirkt, und dabey durch das Studium des jugendlichen Herzens einen festen lückenlosen Gang der moralischen Anschauung für die Bildung des Herzens zu erforschen und zu begründen sucht.

Des zwanzigsten.

Indem der Verfasser die Frage zu beantworten

versucht: in wie fern kann der Schweizer diesen lückenlosen Gang für die moralische Bildung finden? wird er durch sein Nachdenken zur wissenschaftlichen Begründung der Pestalozzischen Ideen hingezogen. Er versucht sie.

Des ein und zwanzigsten.

Von dem Verhältniß des formalen Elementar-Unterrichts zu dem Kenntnisunterricht und von dem etwa zu hoffenden unmittelbaren Einfluß jenes auf diesen.

Des zwey und zwanzigsten.

Wie die Pestalozzische Methode den Zweck begünstiget, dem Kinde Fertigkeiten zu verschaffen.

Des drey und zwanzigsten.

Ein paar Worte von der Einführbarkeit der Pestalozzischen Lehrart, von ihrer Benutzung in der häuslichen Erziehung und in den Schulen aller Art.

Des vier und zwanzigsten.

Vom Burgdorfschen Institut, als Erziehungs-anstalt, wird gesprochen.

Des fünf und zwanzigsten.

Pestalozzi's Characterzeichnung wird versucht.

Des sechs und zwanzigsten.

Pestalozzi's jetzige Gehülfen werden in der Kürze geschildert.

Ungeachtet der angewandten Sorgfalt sind doch einige Druckfehler stehen geblieben, von welchen der Leser wenigstens die Sinnentstellenden (mit * bezeichneten) vor der Lesung zu verbessern gebeten wird.

S. 17 letzte Zeile l. der 7te Theil st. der 7tel.
= 41 Z. 3 v. u. l. würden st. würde.
= 44 Z. 4 v. o. l. haben st. hat.
= 50 Z. 3 v. u. l. erzählte st. erzähle.
* = 56 Z. 6 v. o. l. des Elementar=Unterrichts st. als Elementar=Unterricht.
= 65 Z. 5 v. o. l. genau st. genug.
* = 79 Z. 8 v. u. l. gährenden st. zehrenden.
* = 83 Z. 8 v. o. l. ihr st. ihm.
* = 100 Z. 1 v. o. fehlt nach den Worten: dann wirst du wohl ꝛc. die Negation: nicht.
* = 101 Z. 2 v. o. l. Kenntnis st. Kenntnisse.
— Z. 4 v. o. l. wende st. wendet.
* = 105 Z. 7 v. u. l. sinnlich=anschaubar st. sinnlich=offenbar.
* = 117 Z. 10 v. o. l. psychologisch st. philosophisch.
= 131 Z. 3 v. o. l. Bruchtheile st. Bruchtheilen.
= 138 Z. 6 v. o. l. Detail st. Detais.
* = 147 Z. 12 v. u. l. collective st. collative.
= 157 Z. 12 v. u. l. nichts st. nicht.
* = 191 letzte Zeile l. Ansicht st. Absicht.
= 205 letzte Zeile l. gefunden st. zu finden.
= 207 Z. 9 v. u. l. entstehen st. enstehen.
* = 208 Z. 12. v. u. l. entwerfen st. entfernen.
* = 210 Z. 9 v. o. l. schon st. schön
* = 217 Z. 7 v. u. l. gewissen st. großen.
= — Z. 4 v. u. l. mochten st. mogten.
= 218 Z. 11 v. u. l. auf zu wachsen. st. aus zu wachsen.
= 234 Z. 3 v. o. l. ersten st. erstere.

S. 240 Z. 4 v. u. l. versinken st. versenken.
„ 242 letzte Zeile l. für st. vor.
„ 244 Z. 8 v. o. l. davon st. deren.
„ 245 Z. 12 v. o. l. an das st. am.
„ 246 Z. 2 v. o. l. stehen st. stehet.
„ 254 Z. 4 v. o. l. welche dazu noch st. welche noch.
„ 268 Z. 11 v. o. l. ausbreiteten st. verbreiteten.
„ 283 Z. 7 v. o. l. des Gefühles st. das Gefühl.
„ 302 Z. 11 v. u. l. nah st. nach.
„ 303 Z. 2 in der Anmerk. l. großer st. grossen.
„ 304 Z. 5 v. o. l. im st. nie.
„ 340 Z. 2 v. o. l. dadurch st. dudurch.

Anmerk. In den zwey Beylagen zum zweyten Briefe hat der Verfasser absichtlich die vorkommenden schweizerischen Idiotismen unverbessert gelassen, um diesen Aufsätzen das ganze Gepräge der Authenticität zu erhalten.

Erster Brief.

Burgdorf, den 16ten October 1803.

Du verlangtest bey unserer Trennung in St. von mir, daß ich von Burgdorf aus recht oft und recht viel an Dich schreiben möchte, und ich schlug Dir das rund ab.

Das war eine Laune von mir, guter K., die daher entstand, daß Du so viel von mir mit einem so zuversichtlichen Anspruch, und auf eine so unbestimmte Art verlangtest.

Dergleichen Ansprüche und solche Launen verderben oft viel in allen Verhältnissen des Lebens, und — in der That, — auch auf die Beurtheilung und den Fortgang der Pestalozzischen Methode haben sie bisher einen höchst ungünstigen Einfluß gehabt.

Man sprach von dieser Lehrart in einem vielversprechenden Ton, und dabey oft auf eine unbefriedigende und unverständliche Art. Man forderte Jedermann zur Annahme, zur Bewunderung auf, und bedachte nicht, wie schwer es sey, die Sache zu prüfen und zu würdigen, wenn man sie nur aus Beschreibungen, nicht aber aus der Anschauung kennt. Manche spannten durch unbestimmte Aeußerungen die Erwartung zu hoch; sie schienen die bisherige Lehrart zu verkennen, herabzuwürdigen, wie wenn die Pestalozzische sie entbehrlich und zur Antiquität mache. Fast niemand sprach gründlich von dieser Methode, niemand bestimmte ihr Verhältniß zu der bisherigen Unterrichtsart.

Gerade so mußte man es anfangen, um Vorurtheile, Unwillen und Widerspruch gegen die Pestalozzischen Ideen zu erwecken, und ich habe wirklich auf meiner langen Reise von Kopenhagen nach Burgdorf, bey vielen sehr gut denkenden und aufgeklärten Menschen und bey vorzüglichen Methodikern, Schulmännern und Erziehern, mehr oder weniger von dieser ungünstigen Stimmung gefunden. Die erfahrensten und humansten

Männer hielten ihr Urtheil über die Sache zurück; aber ihr Schweigen schien mir ihre Gesinnung gegen dieselbe deutlich genug auszusprechen.

Ich war am wenigsten ohne Vorurtheil geblieben. Das gestehe ich, und Du wirst es nicht befremdend finden. Du weißt, daß ich ein dankbarer Schüler der verdientesten Jugendlehrer und Pädagogen des Zeitalters bin, und daß ich mehrere von ihnen Unterricht geben sah und hörte. Ihre vortrefliche Lehrart war mir das non plus ultra methodischer Kunst, und es schien mir unmöglich, außer diesen Unterrichtsarten und Unterrichtsmitteln noch etwas wesentliches zu entdecken. „Wir sind in der Methode weit genug gekommen,“ sagte ich zu mir selbst, „um es für vernünftiger zu halten, das bisher Gefundene gut anzuwenden als nach neuen Entdeckungen in der Lehrart zu haschen.“

Ich las so manches von dem, was zur Empfehlung der Pestalozzischen Methode gesagt wurde, ich las Pestalozzi's Schriften selbst. Ich fand in manchen jener Schriften viel Treffendes und Belehrendes und fast in allen Pesta=

lozzischen viel Ausgezeichnetes; aber ich bekam weder durch jene, noch durch diese, befriedigende Begriffe, und — ich spreche mich nicht los von einer Schwachheit, die ziemlich allgemein ist — ich war im Geheim gegen die Sache, weil ich sie nicht verstand. Ich weiß nicht, ob es unmöglich ist, von ihr deutliche Begriffe zu geben, von irgend einer Seite Licht über sie zu verbreiten oder einen Standpunct aufzufinden, von wo aus sie überschaut, geprüft, gewürdigt werden kann; aber daß es sehr schwer ist, sie befriedigend darzustellen, davon hat mich die Anschauung, die ich mir hier seit fünf Tagen verschaffe, überzeugt.

Die Schwierigkeit, jene Bücher zu verstehen, liegt oft mehr in der Sache und weniger in den Verfassern, als man denkt. So habe ich zum Beyspiel Iths Bericht sonst nicht verstanden, gestern aber, da ich ihn nach der Anschauung weniger Tage las, lichtvoll und vortreflich gefunden.

Pestalozzi's Schriften befriedigten mich nicht in jeder Beziehung. Aus seinem Buch: wie Gertrud etc. wehte mich nicht selten der Geist an,

den ich suche; ich liebte, ich ehrte den Mann, der so innig, so energisch fürs Gute und für die Wahrheit spricht, und der oft so neue und wichtige Gedanken so originell, kräftig und überzeugend darlegt. Aber ich konnte nicht mit dem Buch zufrieden seyn, insofern es gerade da Gefühlszustände schildert und in Bildern redet, wo es auf bestimmte Begriffe ankommt und die zusammenhängende Belehrung, die bey originellen methodischen Ideen so nöthig ist, mit Abschweifungen und Ausfällen unterbricht. Solche Aeußerungen hasse ich überhaupt, besonders aber in einem methodischen Buche, und wenn sie wegen ihrer Unbestimmtheit so viel Uebertriebenes und Hartes enthalten, wie die in der Gertrud.

Pestalozzi's Elementar-Lehrbücher machten auf Jedermann den Eindruck, den ich davon erfuhr. Kein Ueberblick, kein fester, nothwendiger und dabey leichter Zusammenhang des Einzelnen mit dem Ganzen, keine hinreichenden und verständlichen Winke, wohin die Sache führe. Alles steht in ihnen so vereinzelt da und scheint deswegen so kahl, so alltäglich zu seyn, und so

wenig Hoffnung zur Vervollkommnung der Methode zu geben, die den Geist des Kindes allseitig üben und bilden soll.

Ich finde freylich schon jetzt, daß auch diese Bücher im Wesentlichen ihrem Zweck entsprechen, und für den vollkommen brauchbar sind, der die Methode schon kennt; aber damals wurde ich durch sie nicht befriedigend belehrt, und ich fand, daß Niemand — auch die erfahrensten Pädagogen nicht — mich mit Zuversicht über das belehren konnten, was ich selbst nicht verstand. — So mußten sich wohl Vorurtheile in die Seele schleichen.

Ich lächle, l. K., indem ich an den Streit denke, der zwischen uns auf dem Wege von B. nach St. sich erhob. Meine Einwürfe gegen Pestalozzi's Methode waren ungründlich, und eben so ungründlich war Deine und Deines Bruders Vertheidigung der neuen Lehrart. Keiner von uns hatte richtige bestimmte Begriffe von ihr, und so schwatzten wir denn so recht ins Blaue hinein. Wie oft geschieht das in der Welt und wie oft ist die Folge davon eben die, welche ich damals an mir bemerkte! Eure un=

gründliche Vertheidigung diente zu weiter nichts, als meine Stimmung gegen die Sache zu vollenden, und indem sie mich unwillig auf Euch und auf mich selbst machte, drang sie mir im Geheim den Vorsatz ab, alles Mögliche zu thun, die Methode in ihrer Nichtigkeit kennen zu lernen und der Welt sie so zu zeigen.

Jetzt erröthe ich über diesen noblen Vorsatz. Denn ob ich gleich erst seit fünf Tagen in Burgdorf bin, und noch kein Urtheil fällen kann, das mir selber genügte, so erscheint mir doch in der Anschauung und Gegenwart so manches anders, als in der Entfernung, und es dringen sich mir Ahndungen auf, die da machen, daß ich mir Glück wünsche hier zu seyn.

Und das war es eigentlich; l. K., was ich Dir heute schon sagen wollte.

Zweyter Brief.

den 18ten October.

Seit ich zum erstenmal aus Burgdorf an Dich schrieb, sind wieder zwey Tage vergangen und

ich habe sie zur Beobachtung und zum Nachdenken benutzt. Doch sehe ich nur in sofern heller, daß ich noch gewisser als vorgestern weiß, daß ich auch heute noch zu keinem Urtheil über die Methode befugt bin.

Die Ahndungen, von denen ich vorgestern sprach, werden indessen immer stärker und entschiedener.

Es ist etwas an Pestalozzi's Methode. Die Sache ist anders, als ich sie erwartet habe, anders als Du und unsre deutschen Landsleute sich dieselbe vorstellen. Aber wie und was sie ist, kann ich noch nicht aussprechen. Ich sehe hie und da Zusammenhang, ich sehe eine neue Behandlungsart des kindlichen Geistes und so manches interessante und originelle in der Methode, das einen herrlichen Erfolg verspricht.

Aber bis jetzt fehlt mir der feste Mittelpunct für meine Beobachtungen, ich habe noch nicht tief genug in das Wesen der Sache blicken können. Bis jetzt habe ich noch Bedenklichkeiten und Zweifel in Absicht auf sie, die mir ein bestimmtes und entscheidendes Urtheil unmöglich machen.

Wenn ich aber dieses auch noch aufschiebe, l. K., so will ich Dir doch, damit Du meinen guten Willen siehst, die Eindrücke mittheilen, die ich hier von der Stunde meiner Ankunft an empfing.

Ehe ich noch zu dem Thore des Schlosses hineinging, hörte ich schon das tactmäßige Zusammensprechen der Kinder. Der erste Eindruck von diesem mir oft beschriebenen Geschrey war meinen Vorurtheilen angemessen und vielleicht durch sie verstärkt. Wem freylich nur das Musikalische angenehm tönt, der wird — wie so mancher Fremde — dieses Zusammensprechen der Kinder abscheulich finden und für ein Staarengeschrey halten, welches vom Mechanischen ausgeht und zum Mechanischen führt. Wer aber nicht bald von dieser Vorstellung zurückkommt, der kennt wahrlich den Unterricht und das Kind nicht, der hat durchaus keine pädagogischen Erfahrungen gemacht. Wie hätte ich sonst in so kurzer Zeit von meinen Vorurtheilen und einem so starken Widerwillen gegen dieses Zusammensprechen zurückkommen können! Ich sage Dir, l. K., ich sehe schon jetzt den Nutzen

desselben recht klar und deutlich ein, und ich werde nicht vergessen, Dir die Gründe davon in einem meiner folgenden Briefe aus einander zu setzen.

Ich wünschte nun Pestalozzi'n zu sehn. Er ist zu jeder Stunde des Tages den Fremden zugänglich. Der merkwürdige Mann kam freundlich auf mich zu, wir drückten uns die Hände und — mir wurde in diesem Augenblicke sehr wohl zu Muthe.

Man hat mir so viel von Pestalozzi's abschreckendem und abstoßendem Aeußeren gesagt, und es ist wahr, seine tiefen starken Züge, seine Runzeln und Falten im ganzen Gesicht, seine verzogenen Augbraunen, und die Spannung, die in seinem ganzen Wesen, in seinem Blick, in seiner Bewegung, in seiner Sprache sichtbar ist, das alles wirft eben kein liebliches Bild auf die Netzhaut Deines Auges. Aber wird denn der Sehenerv nicht vom warmen Herzensblute genährt und steht er nicht wie jeder Nerv in enger Verbindung mit dem Gehirne! Wer sich nur ein wenig in der Welt und in der menschlichen Seele umgesehen, und dabey nicht über dem Sinne für

äußere Schönheit jeden andern verläugnet hat, der muß zu Pestalozzi mit Herz und Kopf sich hingezogen fühlen, eben weil der Mann in seinem Gesichte solche Falten und auf seinen Zügen eine solche Spannung hat.

Wer jemals einen Freund hatte, der in der Erreichung eines edlen, würdigen, der Menschheit nicht gleichgültigen Zwecks mit Herz und Kopf lebte und strebte, der sonst nichts dachte, wünschte, hofte, als durch die Erreichung dieses Zwecks in anderer Glück sein eigenes zu finden; wer je einen Edlen kannte, der ohne Erfolg sich lange abgearbeitet hatte und der verkannt, verachtet von denen die ihn nicht kennen konnten oder wollten misverstanden wurde: der wird, wenn er mit Pestalozzi zusammenkommt, eine ahndende Erinnerung an seinen Freund empfinden, der wird es mit erneuerter Wehmuth fühlen, und bedenken, wie mancher Edle auf dieser besten Menschenwelt vom Schicksale hart gedrückt wird. Ich dachte besonders an unsern *** der so viel Edles gewollt, so wenig errungen und so viel Hartes erduldet hat. Eine Fülle oft und tiefgefühlter Empfindungen lebte in mir wieder

auf, mahnte mich an ihn und an die Vergangenheit, sobald ich Pestalozzi erblickte, und schien mir aus dem äußern den innern Menschen zu entziffern. Pestalozzi hat wie jener den Abdruck einer Seele in seinen Gesichtszügen, die viel um des Guten willen litt, die aber zu stark, zu groß, zu edel war, um durch irgend eine Härte oder Last unterdrückt werden zu können.

Es gieng mir wunderbar mit diesem Manne. In seinem Buche: Lienhardt und Gertrud, hatte ich die Wärme gefunden, die ich so sehr suche, an der es in der Welt vielleicht einzig und allein fehlt, um allgemeinere Glückseligkeit zu verbreiten. Ich bewunderte den Mann und er wurde mir theuer. In seinem Buche: wie Gertrud ihre Kinder lehrt, fand ich jene Unbestimmtheit und Dunkelheit der Begriffe und jenes übertriebene, unnütze und gefährliche Declamiren, das mich immer gegen den Verfasser verstimmt. Ich wurde an ihm irre. Endlich bey seiner persönlichen Bekanntschaft finde ich in ihm einen Mann, welchen ich — ja ich kann sagen: — welchen ich sogleich verstand und kannte.

Er erlaubte mir bereitwillig überall hin den

Zutritt, um die Methode kennen zu lernen, fragte mich manches über Dånemark, wo man, empfånglich fürs Gute des Auslandes, seine Methode benutzen und einführen will, brach dann das Gespråch schnell ab und führte mich in eine der Classen.

Während ich da zuhörte, wurde ich mehrmals in meiner Beobachtung unterbrochen von — Pestalozzi selbst. Er kam von Zeit zu Zeit, um mit mir zu sprechen.

„Was urtheilt man in Deutschland von meiner Methode?“ fragte er, indem er mich auf die Seite zog.

Die erfahrnen und ruhigen Veteranen der deutschen Pådagogik urtheilen noch nicht.

„Das ist gut,“ sagte er. — Und sie können nicht urtheilen.

„Warum nicht?“ fragte er. — Weil man vermuthlich die Methode anwenden und ausüben sehen muß, um von ihr urtheilen zu können. — Das bejahete er lebhaft und ging weg.

Nach einer kurzen Zeit kam er wieder, zog mich von neuem auf die Seite und schien die Absicht zu haben, mich über seine Methode zu

belehren. „Es ist“ sagte er „von ungemeiner Wichtigkeit, wie auf den Geist des Kindes durch den ersten Unterricht gewirkt wird.“ Er wollte das weiter ausführen, er wollte sich weiter erklären, viel drängte sich in seiner Seele und schien auf seinem Gesichte sich zu zeigen. Er wiederholte jene Worte noch einmal, aber um ihren ganzen Sinn mir nach seiner Ansicht und in seinem Geiste darzulegen, dazu schien ihm in diesem Augenblicke der Ausdruck zu fehlen. Indem ich noch auf weitere Belehrung hofte, ging er weg.

Ich thue es nicht ohne Absicht, guter K., daß ich Dir dies so ausführlich erzähle. Ich glaube, daß ein Menschenkenner an diese Augenblicke eine Reihe von Beobachtungen hätte anknüpfen können, die so manche dunkle Stelle, so manchen unbestimmten, halb ausgesprochnen Gedanken, so manche Härte in Pestalozzi's Schriften und den scheinbaren Mysticismus derselben erklären würden.

Ich kann mich für keinen Menschenkenner halten; aber Gegenwart und persönliche Bekanntschaft mit einem merkwürdigen Manne

giebt so befriedigende Aufschlüsse! Daher ahndete ich zum wenigsten, bey diesem ersten abgebrochenen, aber durch die Umstände doch characteristischen Unterredungen, daß das wohl wahr seyn möge, was ich schon vor meinem Eintritt in die Schweiz oft hörte, daß Pestalozzi ein origineller und genialischer Mann sey, der in der Tiefe seines Gefühls Ideen, so zu sagen, empfinde, die nur er kennt und auffindet, aber die er mit Worten nicht immer auszudrücken vermag. Wie viel könnte diese Ansicht von Pestalozzi's Geist, zum Verständniß seiner Bücher, seiner Absichten, seiner Plane, seiner einzelnen Aeußerungen und seines ganzen Wesens beytragen!

Ueber die Methode, l. K., dachte ich in den ersten Tagen noch bey weitem nicht wie heute. Ich sah in den ersten Stunden meines Hierseyns sogleich die starken und bewundernswürdigen Wirkungen der Methode. Ich hörte zwölfjährige Knaben Aufgaben in einer ungemeinen Geschwindigkeit im Kopfe lösen, die ein geübter Rechner nur in längerer Zeit auf dem Papiere zu rechnen vermögen würde. Ich lege dir eine Abschrift

der Aufgaben bey, wie ich sie von den Lehrern Barraud und Schmid erhalten habe.

Freylich machte mich das sehr aufmerksam, und ließ mich ahnden, daß doch in den Uebungen, die in den Lehrbüchern so bekannt und längst gebraucht scheinen, viel liegen müsse, was ich übersehen habe, daß sie in ihrem Zusammenhange originell seyn und zu Wirkungen führen möchten, die bis jetzt noch nie gesehen wären. Ich fing an zu merken, daß der Zusammenhang und das gegenseitige Eingreifen der Uebungen eine Hauptsache sey, und daß ich diese aus der Acht gelassen habe. Aber diese immer noch oberflächliche Ansicht der Sache, brachte mich noch lange nicht dahin, der Pestalozzischen Methode Gerechtigkeit wiederfahren zu lassen. Ich meinte nur erst, die Methode sey von einer Seite, als Lehrart des Rechnens, in der That originell und ausgezeichnet; aber weiter schien sie mir auch nichts, und also höchst einseitig, zu seyn und wie alles Einseitige, mehr Tadel als Aufmerksamkeit zu verdienen. Meine heutigen Beobachtungen (die ich Dir mittheilen will, sobald sich in ihnen der feste Mittelpunkt zeigt)

lassen mich vermuthen, daß ich allein der Einseitige war, der Tadel verdient.

Dieses Geständniß wollte ich heute noch ablegen, und ich schließe damit diesen Brief.

Erste Beylage zum zweyten Briefe.

Vermischte Aufgaben
zur Anwendung der Pestalozzischen Zahlenverhältnißtabellen aufs gemeine Leben.

No. 1. Frage.

Jemand hat $\frac{2}{9}$ seiner Schulden bezahlt; hernach $\frac{1}{4}$ des Rests, dann wieder $\frac{2}{7}$ des neuen Rests; er bleibt noch L 40 schuldig: wie hoch beliefen sich anfänglich seine Schulden?

Auflösung.

Am letzten Rest zahlt er $\frac{2}{7}$, und bleibt noch L 40 schuldig, diese mit nebigen $\frac{2}{7}$ machen zusammen den 2ten Rest aus, und sind also $\frac{5}{7}$ desselben. L 40 = 5mal 8. 5mal 8 = 5mal der 7tel von 7 mal 8 oder 56. L 56 sind also

der 2te Rest. Am 1sten Rest hat er $\frac{1}{4}$ bezahlt, der 2te war also $\frac{3}{4}$ des 1sten gleich. L 56 sind also $\frac{3}{4}$ des ersten Rests. L 56 = 3mal $\frac{56}{3}$. 3 mal $\frac{56}{3}$ = 3 mal dem 4ten Theil von 4 mal $\frac{56}{3}$ oder $\frac{224}{3} = 74\frac{2}{3}$. Diese sind der erste Rest; und da er vorher $\frac{2}{9}$ des Kapitals bezahlt, so machen sie $\frac{7}{9}$ desselben aus. $\frac{224}{3}$ = 7 mal $\frac{32}{3}$, und 7 mal $\frac{32}{3}$ = 7 mal dem 9tel von $9 \times \frac{32}{3}$ oder $\frac{288}{3}$ = 96 ganze.

Die erste Schuld war also L 96.

Probe.

$\frac{2}{9}$ von $96 = 21\frac{1}{3}$. $96 - 21\frac{1}{3} = 74\frac{2}{3}$; davon $\frac{1}{4}$ abgezogen bleiben 56. Von diesen ab $\frac{2}{7}$ oder 16 bleiben L 40.

No. 2.

Ein Bauer geht mit einem seiner Knechte den Vertrag ein, ihm jeden Tag den er arbeitet 9 Bazen zu vergůten. Dieser hingegen soll seinen Meister fůr jeden Tag den er nicht arbeitet mit 5 Bazen entschädigen fůr seinen Unterhalt. Nach 15 Tagen rechnen sie ab, und der Knecht hat 79 Bazen zu fordern. Die Frage ist: wie viele Tage hat er gearbeitet und wie viele nicht?

Auflösung.

Hätte er alle 15 Tage gearbeitet, so würde er 9 × 15 oder 135 Bazen verdient haben; aber er bekommt nur 79, also 56 Bazen weniger. Diese sind der Abzug für die Tage, die er nicht gearbeitet. Für diese verliert er aber nicht blos die 9 Bazen Taglohn, sondern auch die 5 Bazen Kostgeld, hiemit 14 Bazen täglich. Wenn also 14 Bazen der Verlust eines Tages sind, so sind 56 Bazen der Verlust von $\frac{56}{14}$ oder von 4 Tagen.

Folglich hat dieser Knecht 11 Tage gearbeitet, 4 Tage nicht.

Probe.

11 Tage Arbeitslohn à 9 Bazen, machen 99 Bazen, wovon 20 Bazen Abzug für die 4 übrigen Tage. 99 — 20 = 79.

No. 3.

25 Taglöhner, Erwachsene und Kinder, arbeiten in einer Fabrik. Alle zusammen verdienen täglich 173 Bazen, wovon jedes Erwachsene 9 und jedes Kind 5 Bazen erhält. Welches ist die Zahl der Erwachsenen und die der Kinder?

Auflösung.

Hätten alle Arbeiter aus Kindern bestanden, so wäre der Erwerb 25 × 5 = 125 Bazen. Er ist aber 173, folglich 48 Bazen mehr. Dieser Unterschied rührt von den Erwachsenen her, die 4 Bazen mehr erhalten als ein Kind; wenn also alle zusammen 48 Bazen mehr gewinnen als die die Kinder, so müssen auf die 48 Bazen, 4 Bazen für eine Person gerechnet, 12 Personen kommen, oder $\frac{48}{4} = 12$.

Die Zahl der Erwachsenen ist also 12, und die der Kinder 13.

Probe.

12 Erwachsene bekommen à 9 B. 108 Bazen, 13 Kinder zu 5 B. jedes, 65 B. 108 + 65 = 173.

Eben so kann, indem man annimmt, die Arbeiter seyen alle Erwachsene gewesen, aus ihrem sämmtlichen Taglohn, welcher dem Produkt aus 25 in 9 gleich ist, wenn man von demselben den wirklichen Taglohn der 173 Bazen abzieht, die Zahl der Kinder bestimmt werden.

No. 4.

Man will eine gewisse Anzahl Bäume so

pflanzen, daß sie ein Quadrat bilden, in welchem jede einzelne Reihe so viel Bäume enthalten soll, als Reihen sind. Wie groß ist die Zahl der Bäume, wenn man voraussetzt, daß für ein Quadrat 13 Bäume übrig bleiben, für das andere nächstfolgende 16 Bäume fehlen?

NB. Aus den Tabellen ist bekannt, daß wenn zu einem Q. die doppelte Wurzel, mehr 1 hinzugefügt wird, das folgende Q. herauskommt, also erhält man die Wurzeln von zwey zunächst auf einander folgenden Quadrat-Zahlen, (deren Wurzeln nemlich nur um eine Einheit verschieden sind) wenn man von ihrer Differenz die Einheit abzieht, von dem Rest die ½ nimmt, welcher dann die Wurzel der kleineren ist, und zur andern ½ das 1 hinzufügt, welches Aggregat die Wurzel der größern ist; oder um die Wurzeln zweyer zunächst auf einander folgenden Quadrat-Zahlen zu erhalten, muß man ihre Differenz so in 2 Theile theilen, daß der eine um Eins größer ist als der andere, und diese Theile sind die Wurzeln der gegebenen Quadrat-Zahl.

Auflösung.

Für das eine Quadrat hat man 13 Bäume zu viel, für das andere 16 zu wenig. Die Differenz beyder ist also 16 + 13 = 29. Die nach obiger Regel getheilt für die Wurzel des kleinern 14 und für die des größern 15 geben. Das kleinere Q. hatte also 14 × 14 = 196 Bäume, wozu die 13 übrigbleibenden hinzugefügt, 209 Bäume herauskommen. Folglich ist die Zahl der vorhandenen Bäume 209.

Probe.

Das größere Q. ist = 15 × 15 = 225. Hievon die 16 fehlenden abgezogen, bleiben 209.

No. 5.

Ein Courier reiset von Bern nach Paris, und macht in 2 Stunden 3 Meilen; 6 Stunden später verreiset ein zweyter, um ihn einzuholen, und macht in einer Stunde 2 Meilen. In welcher Entfernung von dem ersten Standpunct aus wird dieser jenen einholen?

Auflösung.

Der erste Courier macht in 2 Stunden 3 Meilen, oder in einer $\frac{3}{2}$ Meilen, der zweyte

macht in gleicher Zeit $\frac{4}{2}$ Meilen. Die Geschwindigkeit des erstern ist also $\frac{3}{4}$ der Geschwindigkeit des zweyten, oder die Geschwindigkeit des letztern übertrift die des erstern um $\frac{1}{4}$. Der erste hat 6 Stuuden vor dem zweyten voraus, innerhalb welcher er $\frac{18}{2}$ oder 9 ganze Meilen zurücklegt. Wenn nun die Geschwindigkrit des letztern die des erstern um $\frac{1}{4}$ übertrift, so werden die 9 Meilen, die dieser voraus hat, der vierte Theil des Weges seyn, den beyde bey ihrem Zusammentreffen zurückgelegt haben werden. 9 ist $\frac{1}{4}$ von 36.

Folglich holt der zweyte Courier den ersten in der Entfernung von 36 Meilen, vom gemeinschaftlichen Abreiseorte, ein.

Andere Auflösung.

Der erste Courier macht in 1 Stunde $\frac{3}{2}$ Meilen, der zweyte $\frac{4}{2}$. Dieser gewinnt also über jenen in jeder Stunde $\frac{1}{2}$ Meile. Der erste Courier hat während der 6 Stunden, die er voraus hatte, 6 $\times$ $\frac{3}{2}$ oder $\frac{18}{2}$ Meilen gemacht. Wenn also der zweyte in jeder Stunde $\frac{1}{2}$ Meile mehr macht, so muß er, um die $\frac{18}{2}$ Meilen zu gewin=

nen, 18 Stunden marschiren. Während diesen 18 Stunden aber macht er 2 × 18 oder 36 Meilen.

Probe.

Da der erste Courier 3 Meilen in 2 Stunden macht, so macht er die 36 Meilen in 24 Stunden; und da der zweyte in 1 Stunde 2 Meilen zurücklegt, so macht er die 36 Meilen in 18 Stunden. Der erste braucht also für die gleiche Entfernung vom ersten Standpunkt aus 6 Stunden mehr, und dies sind eben die 6 Stunden, um die er früher verreiset war.

No. 6.

Ein Courier macht in 4 Stunden 7 Meilen; 8 Stunden später verreiset ein zweyter, um jenen einzuholen, und macht in 2 Stunden 5 Meilen. Die Frage ist, in welcher Zeit wird der zweyte den ersten einholen?

Auflösung.

Der erste Courier macht in 4 Stunden 7 Meilen, oder in einer Stunde $\frac{7}{4}$ Meilen, der zweyte in 2 Stunden 5 Meilen, oder in 1 Stunde $\frac{5}{2}$ M. $= \frac{10}{4}$ M.; dieser gewinnt also über jenen in jeder Stunde $\frac{3}{4}$ Meilen. Der erste Courier ist

8 Stunden vor dem zweyten verreiset, innerhalb welchen er 8 × $\frac{7}{4}$ oder $\frac{56}{4}$ M. zurücklegt, die ihm der zweyte abgewinnen muß. Da nun dieser in jeder Stunde $\frac{3}{4}$ Meilen gewinnt, so braucht er $\frac{56/4}{7/4}$ = $\frac{56}{3}$ = 18$\frac{2}{3}$ St. um jenen einzuholen.

Probe.

In 18$\frac{2}{3}$ Stunden legt der zweyte Courier, da er jede Stunde $\frac{5}{2}$ Meilen macht, 18$\frac{2}{3}$ mal 5$\frac{1}{2}$ = 46$\frac{2}{3}$ M. zurück. Der erste Courier marschirt 8 St. länger als der zweyte. 18$\frac{2}{3}$ + 8 = 26$\frac{2}{3}$ St. Jede St. legt er $\frac{7}{4}$ M. zurück, also in 26$\frac{2}{3}$ St. 26$\frac{2}{3}$ × $\frac{7}{4}$ = 46$\frac{2}{3}$ M. Beyde sind also während ihrer resp. Marschzeit 46$\frac{2}{3}$ M. marschirt.

No, 7.

Ein Courier macht 2 M. in 1 St. Einige Stunden später verreiset ein zweyter, der in 4 St. 9 M. macht, und holt den ersten in der Entfernung von 72 St. von dem Abreiseort aus, ein. Die Frage ist: wie viel Stunden ist der erste früher verreiset?

Auflösung.

Da der erste 2 M. in 1 St. zurücklegt, so hat er zu den 72 M. die Hälfte von 72, oder 36

St. gebraucht. Der zweyte legt 9 M. oder $\frac{1}{8}$ des Weges in 4 St. zurück, folglich braucht er zu den 72 M. 8 × 4 oder 32 St., also 4 St. weniger als der erste.

Folglich hatte der erste Courier vor dem zweyten 4 Stunden voraus.

No. 8.

Zwey Couriere verreisen zu gleicher Zeit, der eine von Straßburg nach Paris, der andere von Paris nach Straßburg. Die Entfernung beyder Städte ist 100 Fr. Meilen. Ersterer macht in 2 Stunden 3 Meilen, letzterer in 3 St. 4 M. In welcher Entfernung von Paris werden sie zusammentreffen?

Auflösung.

Der erste macht in 2 St. 3 M. oder in 1 St. $\frac{3}{2}$ M. Der zweyte macht in 3 St. 4 M. oder in 1 St. $\frac{4}{3}$ M. Die $\frac{1}{2} \times \frac{1}{3}$ kommen in den $\frac{1}{6}$ zusammen. $\frac{3}{2} = \frac{9}{6}$. $\frac{4}{3} = \frac{8}{6}$. $\frac{9}{6} + \frac{8}{6} = \frac{17}{6}$. Wenn also der Weg von Paris nach Straßburg in 17 Theile getheilt wird, so macht der Courier von Paris nach Straßburg bis zum Zusammentreffen $\frac{8}{17}$ des Weges. Das 17tel von 100 = $5\frac{15}{17}$. 8 mal das 17tel von 100 = 8 mal $5\frac{5}{17}$ = $42\frac{6}{17}$.

Also treffen sie $42\frac{6}{17}$ Meilen von Paris auf einander.

No. 9.

5 Taglöhner machen in 7 Tagen, indem sie 10 Stunden des Tages arbeiten, einen Graben, lang 50 Fuß, breit 7 Fuß, und tief 5 Fuß. Man fragt: in wie viel Tagen werden 9 Arbeiter, die 8 Stunden des Tages arbeiten, einen andern Graben machen, der 54 Fuß lang, 9 Fuß breit und 4 Fuß tief ist?

Auflösung.

5 Taglöhner machen in 7 Tagen $7 \times 5 =$ 35 Tag-Werke, jedes von 10 Stunden = also 350 Stunden Arbeit, in diesen 350 Stunden machen sie einen Graben, 50 Fuß lang, 7 breit und 5 tief, also gleich einem Kubik-Raum von $50 \times 7 \times 5 = 1750$ Kubikfuß. Wenn man nun in 350 St. 1750 Kubikfuß macht, so bringt dies in 1 St. $\frac{1750}{350} = 5$ Fuß Kubik. Die Kapazität des zweyten Grabens ist $= 54 \times 9 \times 4 =$ 1944 Kubikfuß. Wenn also in 1 Stunde 5 Kubikfuß gegraben werden, so werden 1944 Kubikfuß in einer Zeit gegraben werden, die gleich $\frac{1944}{5}$ oder $388\frac{4}{5}$ St. Diese mit 8 Stunden als der Arbeitszeit der Arbeiter am 2ten Graben geben

$\frac{388\ 4/5}{8} = 48\frac{3}{5}$ Tagwerke, und 9 Taglöhner verrichten diese in $5\frac{2}{5}$ Tagen. Folglich braucht die gegebene Zahl Taglöhner für den zweyten Graben $5\frac{2}{5}$ Tage.

No. 10.

Jemand hat $\frac{1}{4}$ seines Geldes ausgegeben, hierauf $\frac{2}{5}$ vom Rest, es bleiben ihm noch Fl. 18. Wie viel hatte er Geld, und wie viel hat er ausgegeben?

Auflösung.

Am Rest hatte er $\frac{2}{5}$ ausgegeben, und blieben noch Fl. 18, diese sind also $\frac{3}{5}$ des Rests, Fl. 18 = $\frac{3}{5}$ von Fl. 30. Der ganze Rest bestand also aus Fl. 30, und diese sind $\frac{3}{4}$ des zuerst gehabten Geldes, weil $\frac{1}{4}$ davon ausgegeben worden. 30 = $\frac{3}{4}$ von 40.

Hiemit hatte er Fl. 40, und da ihm davon 18 übrig geblieben, so hat er Fl. 22 ausgegeben.

Probe.

Von den Fl. 40 hatte er $\frac{1}{4}$ ausgegeben, blieben Fl. 30, von diesen wieder $\frac{2}{5}$, blieben Fl. 18, also der gegebene Rest.

Zweyte Beylage zum zweyten Briefe.

Ein Brunnen hat 2 Röhren. Eine füllt den Trog in 10 Stunden, die andere in 8 Stunden. Dieser Trog hat 2 Löcher; beym ersten läuft $\frac{1}{3}$ von dem hinaus, was bey der ersten Röhre hineinläuft; bey dem zweyten läuft die Hälfte von dem hinaus, was bey der zweyten Röhre hineinläuft. Man will beyde Röhren mit einander in den Trog laufen, und beyde Löcher offen lassen. Es fragt sich, in wie viel Stunden der Trog voll seyn werde? Antwort: in 7 und $\frac{23}{31}$ Stunden.

Auflösung.

Die erste füllt ihn in 10 Stunden, wenn nichts hinausläuft; nun läuft $\frac{1}{3}$ hinaus, folglich bleiben in den 10 Stunden nur $\frac{2}{3}$ darin, und muß, wenn sie ihn mit dieser Bedingung füllen will, noch ein halb mal so viel Zeit haben, oder $10 + 5 = 15$. Also füllt die erste Röhre mit dieser Bedingung den Trog in 15 Stunden; bey dem zweyten Loch läuft die Hälfte von dem hinaus, was bey der zweyten Röhre hineinläuft; nun hat die zweyte 8 Stunden, um den Trog zu füllen,

wenn das Loch zu ist; folglich mit dem offenen Loche noch einmal so lange, oder noch 8 Stunden. $8 + 8 = 16$.

Die erste Röhre füllt in einer Stunde den 15ten Theil vom Trog, die zweyte $\frac{1}{16}$; also werden von beyden Röhren in 1 Stunde $\frac{1}{15}$ und $\frac{1}{16}$ gefüllt. Die 15tel und 16tel kommen in 240tel zusammen, $\frac{1}{15} = \frac{16}{240}$ und $\frac{1}{16} = \frac{15}{240}$ $\frac{16}{240} + \frac{15}{240} = \frac{31}{240}$, in einer Stunde werden $\frac{31}{240}$ gefüllt; um $\frac{240}{240}$ mit $\frac{31}{240}$ auszufüllen, braucht man 7 mal, und 23 mal den 31sten Theil von $\frac{31}{240}$, folglich auch 7 Stunden und $\frac{23}{31}$ Stunden.

* * *

Wenn $\frac{8}{9}$ von einer Zahl gleich $\frac{3}{4}$ von 5 Ganzen sind, was werden $\frac{2}{3}$ von dieser Zahl für ein Theil von einem Ganzen seyn, oder, wie viel Ganze werden sie machen? Antwort: 2 und 13 mal den 16ten Theil von einem Ganzen.

Auflösung.

$\frac{8}{9}$ von der unbekannten Zahl sind gleich $\frac{3}{4}$ von 5, der 4te Theil von $5 = \frac{5}{4}$ und $\frac{3}{4}$ von $5 = \frac{15}{4}$ $\frac{15}{4}$ sind 8 mal $\frac{15}{32}$ und 8 mal $\frac{15}{32}$ sind 8 mal der 9te Theil von 9 mal $\frac{15}{32} = \frac{135}{32}$, folglich ist die unbekannte Zahl $\frac{135}{32}$, der 3te Theil von $\frac{135}{32}$ ist

$\frac{45}{32}$ und 2 mal der 3te Theil ist 2 mal $\frac{45}{42} = \frac{90}{32}$ $= 2 + \frac{13}{16}$.

* * *

Man hat Wein, wovon das Maaß 6 Bazen, und andern, wovon das Maaß 10 Bazen kostet. Mit diesen Sorten will man ein Faß füllen, das 400 Maaß hält, und wovon das Maaß 7 Bazen kostet. Es frägt sich, wie viel Wein man von jeder Sorte nehmen müsse? Antwort: 300 Maaß, wovon das Maaß 6 Bazen, und 100 Maaß, wovon das Maaß 10 Bazen kostet.

Auflösung.

Der Preis des begehrten Weins ist 7 Bazen, der niedere Preis des Weins ist 6 Bazen, von diesem Preis bis auf den mittlern ist 1 Bazen Unterschied, vom höchsten bis auf den mittlern ist der Unterschied 3 Bazen. Einer von den Unterschieden muß den andern aufheben. Um den Unterschied vom mittlern bis auf den höchsten mit dem Unterschiede vom niedern bis auf den mittlern aufzuheben, braucht man 3 mal. Folglich braucht man 3 mal so viel von dem, wovon das Maaß 6 Bazen kostet, weil man 3 mal den Unterschied braucht, um den Unterschied vom andern

zu decken; folglich braucht man 3 Theile vom ersten, und 1 Theil vom zweyten, 3 + 1 Theil gleich 4 Theilen. Um das Faß also zu füllen, braucht man $\frac{3}{4}$ vom ersten, oder 300 Maaß, und $\frac{1}{4}$ vom zweyten, oder 100 Maaß.

* * *

$\frac{3}{7}$ von einer Zahl sind gleich $\frac{3}{10}$ einer andern, und der Unterschied ist 21.

Es fragt sich, was dieses für Zahlen seyn werden? Antwort: die eine 49, die andere 70.

Auflösung.

Jeder von den 7 Theilen der ersten ist gleich jedem von den 10 Theilen der zweyten, die 2te Zahl übertrifft die 1ste um 3 Theile, und um 21 an Zahlen. Weil nun jeder einzelne Theil der 1sten gleich ist jedem einzelnen Theile der 2ten, so folgt daraus, daß 21 3 × der 7te Theil der 1sten oder von 49, und 3 × der 10te Theil der 2ten oder von 70 sey.

Dritter Brief.

den 19ten October.

Heute, als ich aus einer Classe in eine andere ging, begegnete mir Pestalozzi. „Interessirt euch meine Methode?“ fragte er. — Sehr, antwortete ich, (und das mit Recht, denn ich hatte heute schon Beobachtungen gemacht, die mir viel Licht gaben.) „Das freut mich,“ sagte er, „wir sprechen uns wieder.“ Er brach ab und ging weg. So macht er es immer. Sein Geist ist immer gespannt und unruhig: daher sein Gespräch oft abreißt, wie etwas das zu sehr gespannt war.

Ich ging nun in meine Classe, um einer Sache auf die Spur zu kommen, von der ich Licht erwartete. Ich erreichte meinen Zweck; die Ansicht der Methode wurde mir in dieser Stunde um vieles klarer.

Ich verließ das Geräusch der Schulstube, um mit meiner Beobachtung aufs Reine zu kommen. Pestalozzi erschien. „Worüber denkt ihr da nach? Sagt mir, was haltet ihr von meiner

Methode; wie erscheint sie euch?“ — Ich legte ihm mit wenig Worten den Hauptpunkt meiner Ansicht vor. „Richtig,“ rief er aus, „ihr habt's getroffen, gebt mir diese Idee schriftlich, sie ist interessant.“ — Er ging weg. Auch ich ging weg und fing an meine Gedanken niederzuschreiben.

Als ich eine Stunde später zum Mittagsessen wieder auf das Schloß kam, fand ich Pestalozzi'n im Vorsaal. „Sagt mir,“ rief er mir entgegen, „was hieltet ihr von der Methode, eh' ihr nach Burgdorf kamt?“ — Nicht viel Gutes, erwiderte ich. Ich hielt freilich mein Urtheil zurück; aber, wenn ichs mir erlaubt hätte, meine geheime Meinung auszusprechen, so hätt' ich mich gegen die Methode erklärt. Ich glaubte, daß sie im hohen Grade einseitig sey, daß sie zum Mechanismus führe und den Geist mehr tödte, als lebendig mache. Auch hielt ich sie nicht für neu.

„Aber, wie kamt ihr zu dieser Vorstellung?“ — So wie die meisten Deutschen dazu gekommen sind. Ihre Gertrud habe ich größtentheils nicht verstanden, und was ich zu verstehen glaubte,

kam mir meistens unzweckmäßig vor, indem es mir schien, als führe es zu einem verwerflichen Mechanismus. Das, was ich als gut anerkannte, wußte ich fast immer in den Schriften irgend eines deutschen Pädagogen nachzuweisen. „Und die Lehrbücher?“ — Es scheint, als hätten Sie darin recht absichtlich das Neue, das wirklich Wichtige Ihrer Methode verstekken wollen. „Wie so?“ — Kein Mensch in Deutschland hat davon eine richtige Ansicht. Die Uebungen stehen so einzeln da, und ihr Gang vom Leichten zum Schweren, ihr gegenseitiges Eingreifen, ihre Lückenlosigkeit ist doch das Neue, das Originelle, das methodisch Wichtige davon. Bey jeder Uebung hätte gezeigt werden sollen, wie sie mit den übrigen zusammenhängt, wozu sie dient. So hätte man am Ende eingesehen, wohin alle Uebungen abzwecken.

„Das war ja alles ohnehin klar; die Sache sprach ja selbst, wozu noch Worte machen?“

Ja, die Methode spricht für sich, wenn man sie anwenden und ausführen sieht; aber aus den Lehrbüchern, in ihrer jetzigen Gestalt, lernt man sie nicht so kennen. Sie aus den Lehr-

büchern sich richtig entziffern und aus denselben den Geist der Lehrart auffassen, heißt beynahe sie erfinden.

„Aber sagt mir, was trieb euch ungeachtet dieser Ideen hierher zu kommen?“ — Was auf die Methode des Unterrichts sich bezieht, hat mich seit meinem sechszehnten Jahre angezogen. Von Ihrer Methode wurde so viel gesprochen, so viel für und so viel wider sie, daß ich durchaus mit eignen Augen sehen wollte, was an der Sache sey. Hätte ich sie so gefunden, wie ich sie mir vorstellte, als einen mechanischen Kram, aufgeputzt durch einige ächt pädagogische für euch subjectiv neue Ideen, die wir Deutschen aber längst durch unsere Reformatoren des Schulwesens kennen; so gestehe ich euch, ich hätte das wohl freymüthig dem Publikum gesagt.

Unser Gespräch wurde nun immer vertraulicher. Das, was ich Dir bisher mitgetheilt habe, reicht hin, Dir zu zeigen, was für ein origineller biderer Mann Pestalozzi ist, und wie treuherzig und zwanglos man mit ihm sprechen kann.

den 6ten November.

Ich komme spät dazu, diesen Brief abzuschicken, indem ich bisher ernstlich beschäftigt war, nicht nur den Geist der Methode zu studiren, sondern auch die Fertigkeit ihrer Anwendung mir zu verschaffen.

Man muß wissen, wie sie organisirt ist, man muß den Einfluß ihrer anschaulichen Uebungen an sich selbst erfahren haben, um zu einem entscheidenden Urtheil über sie befugt zu seyn. Noch bin ich nicht so weit, und schweige also von ihr. Aber ich fahre fort, wo ich vor einigen Wochen abbrach.

Es ist höchst wichtig, Pestalozzi von Herz zu Herz und von Kopf zu Kopf zu kennen, um seine Bücher zu verstehen, um zu begreifen, warum er sie so schrieb und nicht anders schreiben konnte. Nur wenn man ihn kennt, hält man ihm manche unbestimmte und überstarke Aeußerung in seinen Schriften zu Gute, die freylich hätte wegbleiben können, die ihm aber auch oft allzu hart ausgelegt und allzu übel genommen wird. Nur wenn man ihn kennt, begreift man auch, warum er,

und gerade er, die Methode erfand und erfinden konnte.

Deswegen will ich Dir den Mann noch etwas genauer charakterisiren.

Er ist ein höchst origineller Gefühlsmensch, und wenn diese Eigenthümlichkeit von einer Seite seine Vollkommenheit beschränkt, so giebt sie ihm von der andern die höchste Ausgezeichnetheit, und macht ihn zu dem was er ist. Die Richtung, die sein Gefühl genommen hat und aus welcher kein Misgeschick, kein Druck, keine Härte der Menschen dasselbe bringen konnte, ist Wohlwollen gegen Alle, Liebe zum Guten, zur Wahrheit und zum Recht. Daß es besser werde in der Welt, das ist sein dringendster Wunsch von jeher gewesen. Wie's besser werden könne, das ahndete er im Gefühl. Durch Versuche fand er die Verbesserungen des Unterrichts, die ihn endlich zu seiner Methode geführt haben. Er entdeckte die Methode, indem er, wenn ich so sagen darf, sie im Gefühl ergriff, durch Versuche die Spur dieser Gefühle verfolgte und sie durch Gespräche mit seinen Freunden

versinnlichte. Bey weitem nicht immer ist er im Stande, über diese seine eigne Erfindung methodische und psychologische Erläuterungen zu geben. Die practische Fertigkeit, nach seiner Methode zu unterrichten, besitzt er nicht. Er ist von der Zweckmäßigkeit der Lehrart überzeugt, aber diese Ueberzeugung ist mehr Gefühl, als Gedanke; und er weiß daher selten dieselbe in Worte zu fassen, wodurch andere einen deutlichen Begriff von der Lehrart bekommen könnten.

So verhält es sich mit Allem, was in Pestalozzi's Seele ist. Er ist ein Mann von genialischer Tiefe. Seine Urtheile zeugen von Originalität, Tiefe des Blicks, Erfahrung, richtigem Tact; aber Deutlichkeit der Begriffe und Bestimmtheit des Ausdrucks ist nicht seine Sache. Hiervon können zwey Ursachen Statt finden. Die erste liegt eben in der Eigenthümlichkeit, daß er so manches weiß, daß er es im glücklichsten richtigsten Tacte des Gefühls ergreift, ohne es mühsam durch Nachdenken suchen zu müssen. Die zweite liegt darin, daß seine Bildung und sein Schicksal seinem Genie nicht angemessen waren. Oft ergreift er glücklich den

Ausdruck, oft spricht er eben so richtig als energisch und originell; aber öfter dunkel, unbestimmt und unangemessen.

Besonders kann er zuweilen im Drange des Gefühls und der guten Absicht, wenn ihm der Ausdruck nicht zu Gebot steht, von einem Feuer ergriffen werden, welches ihn verleitet, einen an sich wahren Gedanken überstark und dabey vielleicht dunkel und unbestimmt auszudrücken. Und so kommt es, daß zuweilen ein Gedanke, der in seiner Seele ein richtiger Gedanke war, als ein falscher erscheint, sobald er ausgedrückt ist. Davon bin ich mehrmals Zeuge gewesen. Wenn er so etwas sagt, so ist er im ersten Augenblick so von der Richtigkeit desselben überzeugt, daß er den Beweis für ganz überflüssig hält. Wenn man aber dann spricht: „Nein, das ist ungeheuer stark," (oder etwas dieser Art) so berichtigt oder modificirt er den Ausdruck, und nun ist sein Satz richtig.

Du begreifst, l. K., warum ich etwas ausführlicher Dir diese Eigenthümlichkeit Pestalozzi's charakterisire. Man hat dem originellen und feurigen Manne die Dunkelheit und Unbestimmt-

heit, das Unzulängliche und Unbefriedigende in seinem schriftlichen Gedankenvortrage übel= genommen. Man hat ihm, und ich glaube mit Recht, den Vorwurf gemacht, daß er in seiner Gertrud zuweilen sein Gefühl zu stark ausge= drückt habe, wo man vielmehr gewünscht hätte, zur Sache mehr gehörige Begriffe zu erhalten. Es ist wahr, daß sein Gefühl seine Begriffe oft unbestimmt macht, und daß dann sein Ausdruck viel mehr umfaßt, als er umfassen und treffen soll. Allein man fängt jetzt an, in diesen Vorwürfen zu weit zu gehn, indem man Pestalozzi's Eigenthümlichkeit entweder nicht kennt, oder keine Rücksicht darauf nehmen will. Kann man dem feurigen Genie und der Originalität eines innig und tief empfindenden Mannes, bey der Mittheilung seines Gefühls das Gepräge der Convention aufdringen? Man nimmt Pestalozzi'n einige Aeußerungen so gar übel, man wirft sie ihm öffentlich mit Bitterkeit vor, die nur dann eine solche Rüge verdienen würde, wenn Pestalozzi ein anderer Mann wäre, als er ist.

Ich will nur diejenigen Aeußerungen Pesta=

lozzi's hier berühren, wo er die Schulbücher, die bis jetzt für den Elementarunterricht geschrieben sind, herabsetzen zu wollen scheint. Ich bin weit entfernt, seine Aeußerungen über diesen Gegenstand, wie sie auf dem Papiere stehen, zu unterschreiben, oder den Ausdruck rechtfertigen zu wollen; aber ich wünschte, daß man sie ein wenig psychologisch betrachten möchte. Pestalozzi hatte durch das Streben und die Versuche eines ganzen mühevollen Lebens seine längst geahndete und gesuchte tiefer begründete Art des Unterrichts gefunden. Er wußte, daß sie noch nicht gefunden war, und das konnte er wissen, ob er gleich seit dreyßig Jahren nicht mit der pädagogischen Literatur fortgegangen war. Er konnte wissen, daß diese Entdeckung, wäre sie gemacht worden, die pädagogischen Ideen des Zeitalters in Bewegung gesetzt und ihre Wellen bis zu seinem stillen Wirkungskreise geworfen haben würde. Er fühlt, er weiß es, was seine Methode, wenn ihre Einführung gelingt, wirken muß; sein wohlwollendes Herz wünscht sehnlich, daß es geschehen möge. Dazu kommt noch eine Täuschung. Als er den ersten sichern Punkt zur

Begründung der neuen Unterrichtsart gefunden hatte, und das Ganze zum erstenmal in der Idee überschaut, und mit seinem Gefühle umfaßt, glaubt er die Sache schon weiter vollendet, als sie es ist, sieht er sie im Geiste schon ausgeführt.

Nun mögt er gern die Sache aussprechen, die Entdeckung mittheilen; er versucht es in seiner Gertrud. Aber was an sich schwer war, war es ihm doppelt bey seiner Eigenthümlichkeit. Seine Sprachfähigkeit, sein Ausdruck, entspricht nach seinem eignen Gefühl seinen Gedanken nicht. Und doch fühlt er die Nothwendigkeit der Verbesserung so sehr, wenn er an die Schweiz und ihre Schulen, an die verwahrlos'te Bildung der Niedern in seinem Volke denkt. In diesem Andrang des Gefühls und der Erfahrung verwechselt er die Schweiz mit der ganzen gebildeten Welt, er denkt nicht an die Vorschritte und die Verbesserungen des Unterrichts in mehreren Ländern Europa's, nicht an einzelne trefliche Unterrichtsanstalten selbst in der Schweiz, nicht an das, was große Methodiker vortrefliches gedacht und geschrieben haben; er denkt nur an seine Idee,

an seinen nächsten Beobachtungskreis, und spricht jene fatalen Aeußerungen aus, die ihm mit Recht Misbilligung und Tadel, und mit Unrecht Feinde zugezogen hat.

Ach, hätte er sie nicht ausgesprochen. Sie machten ihm Gegner, welche Gegner der Methode wurden, weil sie den Charakter hassen, dessen Schein Pestalozzi durch diese Aeußerungen bekommt. Wahrlich er ist nichts weniger als anmaßend und großsprecherisch. Ich habe noch keinen ausgezeichneten Mann gesehen, der weniger eitel auf seine Ausgezeichnetheit, der anspruchloser wäre, der weniger nach Ruhm strebte, als er. Es ist wahr, es ist sein einzigster Wunsch, daß die Methode Fortgang gewinne und angenommen werde, denn er erwartet von ihr viel Gutes für die Menschen; aber ob sein Name durch sie erhalten werde oder nicht, das ist ihm gleichgültig. Wie oft habe ich mich während meines hiesigen Aufenthalts im vertraulichen Gespräch mit Pestalozzi hiervon durch manche seiner hingeworfenen, aber vielbedeutenden Aeußerungen überzeugt. Dieser Mann ist so wohlwollend! Und er sollte seinen Vorgängern,

den frühern Methodikern Unrecht thun, und jemanden wohlverdiente Lorbeern rauben wollen, nach denen er selbst nicht strebt!

Ich bin bey diesem Gegenstande ausführlich gewesen, weil in der That die Idee, die man von Pestalozzi's Charakter hat, eine Angelegenheit der Methode geworden ist. Diese spricht zwar für sich selbst, aber nur wenn man sie anwenden sieht. Es ist daher natürlich, daß diejenigen, welchen diese Anschauung unmöglich ist, gegen eine Sache gestimmt werden, die sie nicht kennen, wenn ihnen der Urheber derselben als ein Träumer, als ein Großsprecher, oder sonst im gehäßigen Lichte erscheint.

Daß dies in der Schweiz der Fall ist, kann niemanden befremden. Pestalozzi hat leider Antheil an den politischen Meinungen genommen, und daher kommt es, daß seine vornehmen Landsleute, ihn, den Freund des Volks, nicht immer so sehen wollen, wie sie ihn bey seiner Oeffentlichkeit, Zugänglichkeit und Unzweydeutigkeit so leicht sehen könnten. Diese Stimmung und Handlungsart entspricht freylich nicht ganz dem Begriffe, den wir Deutsche von Schweizeri-

scher Biederkeit und Charakterkraft haben; aber sie ist doch auf der andern Seite psychologisch sehr erklärbar. Möchte es sich bey dieser Gelegenheit zeigen, daß der deutsche Mann nicht nach Gerüchten, sondern nach sicherern einstimmigern Gründen sein Urtheil und seine Gesinnung bestimmt. Ich habe auf meiner Reise mehrere erfahrne und biedere Männer gesprochen, welche zu einer milden Ansicht und Entschuldigung so mancher Aeußerung Pestalozzi's sehr geneigt schienen.

Vierter Brief.

den 25sten November.

Ich lasse Dich lange warten, bis ich Dir meine Ansicht von der Pestalozzischen Methode mittheile. Die Sache hat viel Schwierigkeit, und sie übereilen und sie schlecht machen ist gewiß eins und dasselbe. Ich zögerte fürs erste, weil es mir schwer wurde, die Hauptpunkte aufzufin-

den und in meiner Beobachtung zu ordnen und anzureihen. Nunmehr bin ich hiermit, zur Begründung meiner eigenen Ueberzeugung, so ziemlich im Reinen. Ich zögerte fürs zweyte, um unter den verschiedenen Standpunkten, von wo aus sich die Sache betrachten und darstellen läßt, den auszuwählen, der mir der lichtvollste und zweckmäßigste für denjenigen zu seyn scheint, der die Anschauung entbehrt. Auch hiermit glaub' ich nunmehr im Klaren zu seyn. Aber nun zögere ich noch, um alles Einzelne, was bey der Sache wesentlich ist, mir zur genauesten Anschauung, und die Ideen, mit denen sie in Verbindung steht, zur reifsten Kenntniß zu bringen.

Ich fühle, wie schwer das ist, wozu ich mich anheischig gemacht habe, und manchmal kommt es mir vor, als könnte ich mir selber nie genügen, wenn ich von einer Sache sprechen soll, die so tief in die Seelen- und Erziehungskunde eingreift, mit so vielen wichtigen Ideen und Gegenständen in Verwandschaft steht und ein so verschiedenartiges und vielfaches Interesse erregt hat. Deswegen war ich lange unschlüssig, welchen Standpunkt ich bey der Sache wählen,

und was für Grenzen ich bey derselben mir setzen sollte.

Ich war lange Willens, Dir nur pünktlichen Bericht von dem abzustatten, was ich in Burgdorf gesehen und beobachtet habe, und es Dir selbst zu überlassen, diese Beobachtungen mit den Ideen in Verbindung zu setzen, wodurch sie erst Licht und Leben bekommen müssen. Allein ich fand, daß in einem so buchstäblichen Berichte der Geist und das Wesen der Methode nicht aufgefaßt werden könne, so sehr es mich auch in der Anschauung anspricht. Es ist natürlich, die Anschauung giebt einen Totaleindruck, dessen Allseitigkeit und Ueberzeugungskraft die schriftliche Darstellung durchaus nicht in ihrer Gewalt hat. Am wenigsten bey einem so eignen Gegenstande, wie dieses Institut ist.

Es ist eine empirische Schule, eine Experimental-Anstalt für Erziehung und Unterricht, und soll nach Pestalozzi's Idee fürs erste nichts anders seyn. *) Die Zöglinge sind sehr ver-

*) Es ist merkwürdig, daß Kants Ideen in seiner

schieden an Alter, Herkunft und künftiger Lebensbestimmung; es sind theils deutsche, theils französische Knaben, und einige Mädchen. Der eine ist längere der andere kürzere Zeit im Institut; nicht um vielseitig und vollständig erzogen und gebildet zu werden, sondern um das zu gewinnen, was sich ausschließlich durch die neue Methode gewinnen läßt.

Hier ist also diese Lehrart nicht das, was sie in ihrer vollendeten allseitigen Anwendung seyn kann; hier bewährt sich zwar ihre Ausführung und ihre Wirkung von einer Seite mit einer ungemeinen Kraft, aber nicht in dem Umfange und in der Vielseitigkeit, welche ihr an und für sich bey einer vollendetern, durch Hindernisse weniger gehemmten Anwendung zukommen würde. Nicht in dem Schatten, in welchen die Sache durch die Umstände gesetzt wird, sondern in dem

---

unlängst herausgekommenen Pädagogik mit Pestalozzi's Gedanken in vielen Punkten zusammentreffen. „Man muß," sagt Kant, „erst Experimentalschulen errichten, ehe man Normalschulen errichten kann." „Die bessere Erziehung hängt hauptsächlich von Privatbemühungen ab."

Lichte, welches aus ihrem Wesen hervorstrahlt, will und muß ich sie Dir zeigen. Um dies zu thun, muß ich Dir psychologisch aus einander setzen, wie fest sie auf der Natur des Menschen und des Kindes beruht, und wie sie mit den bisherigen Lehrarten, Entdeckungen und Ideen der frühern Methodiker zusammentrift, ihrer bedarf und sie ergänzt, um das große Ziel des Unterrichts zu erreichen. Ich muß Dir zeigen, wie sie in dieser Verbindung, ihrem Geiste unbeschadet, nach Maaßgabe des verschiedenen Alters der Kinder und ihrer verschiedenen Bestimmung fürs Leben modificirt werden kann und muß, um Allen Alles zu seyn.

Dazu kommt noch ein Umstand. Die ganze Sache ist noch in der Wiege. Die Erfindung bekommt von Tag zu Tage durch Beobachtung, Nachforschung und practische Ausübung Zuwachs und Gewißheit. Wenn ich Dir also, ohne in eine psychologische Begründung der Pestalozzischen Ideen einzugehen, nur erzähle, was ich hier sahe, so lernest Du die Lehrart nur äußerst mangelhaft und einseitig kennen, und erfährst

nur was sie jetzt ist, nicht was sie ihrer Natur nach werden kann.

Ich will Dir zwey Punkte andeuten, die ich bey dieser Aeußerung besonders im Auge habe. Erstens bezieht sich bis jetzt die Methode mehr auf Erhöhung und Uebung der Kraft, weniger auf Anwendung dieser Kraft zur Erlangung von Kenntnissen. Aber man kann hoffen, daß sie bald auch ihre Wirkungen auf die formale Verbesserung des materiellen Unterrichts ausdehnen wird. Fürs zweyte kann man erwarten, daß der Geist und die Wirkung der Methode sich nicht minder wichtig in Absicht der moralischen und ästhetischen Bildung, als in Beziehung auf den intellectuellen Unterricht bewähren wird. Dies ist zu erwarten, in sofern auch das Gute und Schöne auf Anschauung beruht; denn Anschaulichkeit gehört zum Wesen der Methode.

„Es giebt," sagte neulich Pestalozzi zu mir, „Anschauungen jeder Art für's Kind in jeder Beziehung. Moralische Anschauungen, *) sie

*) Was Pestalozzi unter moralischen Anschauungen versteht, wird in einem spätern Briefe bestimmt gezeigt.

führen zur Heldenkraft des Herzens; intellectuelle Anschauungen, sie führen zur Heldenkraft des Geistes, und eben so ästhetische Anschauungen, die zur Vollendung des Sinnes für das Schöne in der Natur und in der Kunst führen.“

Soll ich vorläufig mit einigen gedrängten Worten den Geist und das Wesen dieser Methode andeuten, so weit es vor ihrer ausführlichen Darstellung möglich ist, so sage ich so: Jene in verschiedener Rücksicht Statt findenden Anschauungen in einer lückenlosen und stufenweise geordneten Reihenfolge dem Kinde naturgemäß vorführen, so daß dadurch jede Kraft in ihm von ihrer ersten Entwickelung an bis zu ihrer möglichsten Vollendung geübt und gebildet wird, das heißt nach Pestalozzi's Grundsätzen und dem Geiste seiner Ideen gemäß, erziehen und unterrichten.

Bis jetzt ist nur die Stufenfolge und der naturgemäße Gang desjenigen Elementar-Unterrichts gefunden, begründet, geordnet und angewendet, welcher auf die innere, abstracte Anschauung und durch sie auf die intellectuelle

Kraft überhaupt sich bezieht. Die Theorie und Anwendung der moralischen Anschauung bearbeitet jetzt Pestalozzi jeden Tag, indem er in seinen Andachts- und Prüfungsstunden bey seinen Zöglingen Beobachtungen sammelt und die Entwickelung des kindlichen Herzens zu erforschen sucht. Dadurch hoft er auf einen festen Punkt zu kommen, von wo aus ein eben so sicher fortschreitender Gang möglich sey als der, welcher in Absicht auf die intellectuelle Kraft schon gefunden ist.

Anfangs zweifelte ich sehr, daß diese Hoffnung zu verwirklichen sey; allein je genauer ich Pestalozzi kennen lerne, desto mehr Ausbeute scheint mir die Fülle seiner tiefen Seele zu versprechen, und ich werde Dir manche Aeußerung des Mannes mittheilen, Dich auf manche in dem schon jetzt begründeten Theil der Methode liegende Keime aufmerksam machen, von deren Entwickelung sich neue Erweiterungen der Erziehungskunde hoffen lassen.

Möchte dazu der Himmel dem edeln Greise Gesundheit und Kraft verleihen!

Fünfter Brief.

Heute fange ich an, Dir meine Ansicht und meine Gedanken von der Pestalozzischen Methode aus dem Standpunkt und mit der Vereinigung und Scheidung der verschiedenen Rücksichten, wovon ich in meinem letzten Briefe sprach, ausführlich vorzulegen. Ich habe lange damit gezögert, aber Du gewinnst dadurch den Vortheil, daß meine Ansicht nunmehr zur Ueberzeugung gereift ist, und daß ich im Stande bin, sie Dir sogleich in einem geläuterten Zustande und mit einiger Bestimmtheit mitzutheilen.

Erlaube mir, l. K., daß ich bis zu einem Punkte zurückgehe, von dem aus ich alles übersehen, und daß ich mit einem schon allgemein angenommenen Begriff anfange, an den ich alles anreihen kann, was ich Dir sagen will.

Erziehen heißt, den Gang der Natur, die Art und Weise beobachten, wie der menschliche Geist im Kinde sich entwickelt, sorgfältig jedes Hinderniß zu entfernen suchen, was diese Entwickelung aufhält, und im Gegentheil jede

Veranlassung und jeden Stoff benutzen, um sie naturgemäß zu befördern. In so fern dieses Geschäft sich auf den Verstand bezieht, entweder um formal seine Kraft zu erhöhen, oder um dem Kinde Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, heißt es **Unterricht**.

Man hat in der zweyten Hälfte des letzten Jahrhunderts sehr viel gethan, um mit dieser Beobachtung und mit der auf sie zu gründenden Erziehungskunde ins Klare zu kommen, und es ist das große Verdienst der Methodiker und Pädagogen des achtzehnten Jahrhunderts, daß es seit dreyßig Jahren mit der Erziehung und mit dem Unterrichte unendlich besser geworden ist, und daß eine Menge ihrer Widersprüche mit der Natur sich in Naturgemäßheit aufgelöset hat.

Ein Beleg hierzu ist die völlige Umwandlung des Kinderunterrichts. Man verwarf bey ihm die Abstraktionen aller Art und das bloße Wortwesen, und erhob ihn von Stufe zu Stufe zur Anschaulichkeit. Welcher Vorschritt zum Ziele der Erziehung und des Unterrichts durch diese Veränderung gethan wurde, ist, wenn ich einige Verehrer des ausschließenden Sprachunterrichts

ausnehme, in unsern Tagen mit einer so einmüthigen Ueberzeugung anerkannt, daß es überflüssig wäre, es weiter aus einander zu setzen.

Um überzeugt zu seyn, daß Anschaulichkeit die erste Eigenschaft als Elementar-Unterricht seyn müsse, darf man nur, dächte ich, ein einziges Kind betrachten.

Wenn es ans Licht tritt, zeigt sich kaum eine Spur des vernünftigen Geistes an ihm, aber der äußere körperliche Sinn fängt zuerst unter allen seinen Kräften an, gedrungen vom Bedürfniß, sich zu entwickeln. Das Licht dringt in das Auge und erweckt die schlummernde Seele. Das Kind fängt an, die sinnlichen Gegenstände, die seinem Bedürfniß am nächsten sind, zu bemerken, zu unterscheiden. Diese Eindrücke wiederholen sich oft und wirken auf die Anlage der Anschauungskraft und des Gedächtnisses.

Die Vorstellungen vermehren sich und wecken das Bedürfniß der Sprache. Um über die Vorstellungen Herr zu werden, bezeichnet sie das Kind mit Tönen, und es sind die sinnlichen

Gegenstände, an deren Benennung die sich entwickelnde Sprachfähigkeit ihre ersten Versuche macht.

Hier hast Du mit wenigen Worten die anfangende Entwickelung des kindlichen Geistes. Kann man ihr zusehen und noch zweifeln, daß Anschaulichkeit die erste und wesentlichste Eigenschaft, die unumgängliche Bedingung des Elementar-Unterrichts sey? Muß man nicht im Gegentheil überzeugt seyn, daß der Unterricht nicht mehr elementar ist, sobald er aufhört anschaulich zu seyn?

Es wird uns den Ueberblick erleichtern und einen festern Zusammenhang in unser Nachdenken bringen, wenn wir beym Elementar-Unterricht zwey Perioden unterscheiden. Die erste begreift den Elementar-Unterricht vor dem Erwachen der Sprachfähigkeit, ich nenne ihn den problematischen. Die zweyte beginnt mit der Entwickelung des Sprechenkönnens, und umfaßt den Unterricht der Mütter, den formalen Elementar-Unterricht und dessen Anwendung zur Erlangung von Kenntnissen.

Nur genaue und vielfältige Beobachtungen

über den unmündigen Säugling können die Frage völlig entscheiden, ob das Geschäft der Entwickelung seiner zarten Kraft bis zu dem Augenblicke, wo die Sprachfähigkeit sich regt, unbedingt der Natur zu überlassen sey, oder ob und wie wir, geleitet von unsern Beobachtungen, mit hinlänglicher Sicherheit den Stoff, die Veranlassungen bestimmen können, die wir dem Kinde in diesem Zeitpunkte darbieten müssen, um durch Uebung des äußern Sinnes den innern zu wecken, durch das Auge, durch das Ohr Licht und Leben in die junge Seele zu bringen, und dadurch die Sprachfähigkeit selbst früher zu erwecken.

Erst wenn diese Lücke der Beobachtung ganz ausgefüllt ist, läßt sich über Herbarts Vorschläge, die erste Uebung einer bestimmten Anschauungskraft betreffend, dann erst über Pestalozzi's Gedanken, das Wiegenkind durch das Anhören des Buchstabirens der älteren Geschwister vorzuüben, *) dann erst über alles das entscheiden, was der Vogel der Appenzellerin, und was ihm

*) Gertrud S. 171.

ähnlich ist, bey dem Kinde leisten kann. *) Wenigstens wird man dann erst solche problematische Vorschläge mit völliger Zuversicht würdigen und dem Bedürfniß individueller Fälle anpassen können. Mit Sehnsucht warte ich auf diese Entscheidung, die für die Entdeckung des Fundaments der moralischen und ästhetischen Bildung vielleicht nicht minder wichtig seyn wird, als für die der intellectuellen. Von der Wirkung des Geistes der Pestalozzischen Methode erwarte ich auch in dieser Beziehung viel, und er hat mich auf Gedanken gebracht, die ich Dir zu einer andern Zeit mittheilen will.

Um von meinem jetzigen Gegenstande nicht abgeleitet zu werden, begnüge ich mich, Dir Pestalozzi's Meinung über diese erste Periode des Elementar-Unterrichts mitzutheilen. Ich möchte sagen, daß sie den ganzen vielumfassenden Geist seiner pädagogischen Ideen characterisirt, ohne daß ich behaupten will, diese Meinung enthalte eben etwas objectiv und absolut neues. Pestalozzi will, daß man so bald als möglich dem

*) Gertrud S. 286.

unmündigen Kinde von den sinnlichen Gegenständen vorspreche, die in seinem Gesichtskreis sind. „Unsere Kunst,“ sagte er bey einem Gespräch, das er gestern mit mir führte, „findet, sobald sie auch immer anfängt, bey dem Kinde eine Fülle von Anschauungen vor, die wir ihm nicht erst zu geben brauchen, die Gott ihm gegeben hat, und bey denen wir nichts anders zu thun haben, als sie durch die Sprache in ihm zum klaren Bewußtseyn und zur Entwickelung zu bringen. Wir müssen also so bald als möglich mit dem Kinde über das sprechen, was es um sich sieht, und zwar gerade über das. Wenn es einen leimenen Ofen vor sich sieht, so müssen wir nicht mit ihm von einem porcellanenen sprechen. Fragt man, ob man nicht die Umgebungen, die dem Kinde jene ersten Anschauungen gewähren, auf eine für die Beschleunigung seiner Entwickelung nützliche Art bestimmen und vermehren könne, so antworte ich: dies muß der Mutterinstinkt entdecken und an die Hand geben. Die Mütter allein wissen mit ihren Kindern umzugehen, wie sonst niemand; ihnen lerne man ab, so viel man kann, und nach

der Analogie ihres Instinkts und ihres mütterlichen Getändels, bestimme man die ersten Anschauungen der Kinder. Es war mein Zweck im Buch der Mütter, diesen zu einem solchen Sprechen mit den Kindern Anleitung und ihrem Mutterinstinkt eine Richtung zu geben, in welcher die Natur sie weiter geleiten möge."

In diesem Gespräch wurde mir auch klar, wie sich in Pestalozzi's Seele die in der Gertrud so unbestimmt und einseitig geäußerten Gedanken über die Sprache als Mittel des Elementar-Unterrichts berichtigt haben. Er verwechselt dort offenbar Sprache und Verstand, Uebung und Bildung der Sprache mit Uebung und Bildung des Verstandes. Nach seiner jetzigen mehr geläuterten Ansicht ist ihm die Sprache an sich kein Mittel, wie Zahl und Form, dem Kinde Anschauungen als Stoff zur Uebung der intellektuellen Kraft darzubieten, sondern nur das Mittel und die Bedingung, die Anschauungen, die Gott dem Kinde, ehe unsre Kunst bey ihm anfängt, durch die Umgebungen seiner ersten Lebenstage gegeben hat, in ihm zu entwickeln, zu verdeutlichen, zu unterscheiden. So dient die

Uebung der Sprachfähigkeit zur Uebung des Verstandes, und diese beginnt nach Pestalozzi's Wunsch schon in dieser ersten Periode; bestimmter und vollendeter aber wird sie fortgesetzt, nachdem die Sprachfähigkeit sich im Kinde schon zu entwickeln angefangen hat.

Es beginnt nun die zweyte Periode des Elementar-Unterrichts. Das Kind muß nun im Reden und Bemerken auf eine naturgemäße Art geübt werden, und das bezweckt der Unterricht aus dem bis jetzt freylich noch unvollendeten Buche der Mütter.

Ja, das bezweckt dieses so hart angegriffene Buch! Auch meine Vorurtheile gegen die Pestalozzische Methode hielten sich am allerlängsten an ihm fest; aber ich wohnte dem Unterricht bey, der nach seiner Handleitung gegeben wird, und meine Vorurtheile verschwanden. Ich halte es jetzt, mancher großen Unvollkommenheit im Einzelnen ungeachtet, der Hauptsache nach für sehr zweckmäßig. Du wirst meiner Meinung gewiß beytreten, wenn Du die vortrefliche Vorrede des Buchs lesen und die Mißverständnisse, denen sie Preis gegeben wurde, durch das vermeiden willst, was ich Dir sagen werde.

Betrachte nur das Buch der Mütter nicht wie ein Lesebuch, dessen Hauptzweck ist, dem Kinde Kenntnisse zu verschaffen und es zu unterhalten. Halte es nicht für ein Buch, welches den Kindern in die Hände gegeben werden soll, da es doch blos für die Mütter zum Behuf ihres Unterrichts bestimmt ist. Dieser falsche Gesichtspunkt war es, welcher mehrere sonst sachverständige Männer zu unrichtigen, unbestimmten und harten Urtheilen veranlaßte. Der Titel des Buchs giebt ja schon an, daß es bestimmt ist, die Kinder reden und bemerken zu lehren, und diesem Zwecke entspricht es vortreflich. Reden muß das Kind zuerst an dem Gegenstande lernen, der ihm so nahe als möglich, so anschaulich als möglich für den innern und äußern Sinn ist. Bemerken muß es an einem Gegenstande lernen, an dem viel sinnlich in die Augen fallendes, viel Einzelnes zu bemerken ist. Dies alles findet an dem menschlichen Körper Statt. Kein anschaulicher Gegenstand ist dem Kinde nach seinem eignen Bewußtseyn so nahe, keiner ist so innig mit seinem eigenthümlichen Selbst verbunden, als sein Körper. Keiner ist ihm so anschaulich.

Seinen Körper fühlt das Kind schon, ohne ihn zu sehen. Sein Bewußseyn belehrt es auf eine anschauliche Art selbst von denjenigen Theilen, auf die es sein Auge nicht wenden kann. Es fühlt seinen Körper vermittelst der natürlichen Sensibilität der Nerven, und kann ihn sich also anschaulich vorstellen. Diese Anschauung wird dadurch befördert, verstärkt, ich möchte sagen, verdoppelt und verdreyfacht, daß das Kind zweytens seinen Körper, indem es seine Theile bemerkt, auch berühren kann; drittens, daß es eben dasselbe auch an den Körpern seiner Mitschüler anschaut. Dieser dreyfache Eindruck der Anschauung regt die Selbstthätigkeit der Kinder befriedigend an, beschäftigt sie auf eine einfache aber angenehme und lebhafte Art und sie lieben daher den Unterricht nach dem Buche der Mütter sehr.

Zum Bemerkenlehren ist der menschliche Körper ein so geschickter Gegenstand, weil an ihm so viel zu bestimmen und zu bemerken ist. So viele größere und kleinere Theile, von denen die letzten wieder Theile der ersten sind, sind einer genauen Bestimmung empfänglich durch

Namen, Gestalt, Form, Farbe, Gebrauch, Anzahl und Lage.

Durch diese zwey letzten Bestimmungen, der Anzahl und Lage, hängt das Buch der Mütter sehr genug als Vorbereitung mit dem folgenden auf die abstrakte Anschauung in Raum und Zeit abzweckenden formalen Unterricht in den Maaß- und Zahlverhältnissen zusammen. Hier lernt das Kind die Bestimmungen rechts, links, oben, unten, neben, auf, bey ꝛc. genau kennen und durch Anschauung unterscheiden

Vielleicht wird mancher mir den Einwurf machen, daß das Kind schon im Leben ohne Unterricht und unvermerkt alle diese Bestimmungen kennen lerne, und mit einem Kopfschütteln hinzusetzen, dazu sey eine solche Weitschweifigkeit im Buche der Mütter nicht nöthig gewesen. Ich habe vor zwey Monaten noch eben so gesprochen, und wurde erst durch folgende Thatsache einer andern Meinung. Auf meiner Reise durch Deutschland kam ich zu einem der ersten Methodiker und Kinderlehrer unserer Zeit. Wir sprachen von Pestalozzi. Ich sagte ihm im Geiste meiner Vorurtheile, daß das Buch der Mütter mir un-

nütz, leer und weitschweifig schiene. Der erfahrenere Mann war anderer Meinung. Aber wozu, sagte ich, die Weitläuftigkeit bey Dingen, welche die Kinder längst wissen, und die ihnen äußerst langweilig seyn muß? Wozu das lange Vorsagen von dem rechts, links, zwischen ꝛc.? Der erfahrne Mann antwortete: Vermuthlich haben Sie mehr mit heranwachsenden, als mit kleinen Kindern, mit Kindern gebildeter als ungebildeter Eltern zu thun gehabt. Ich bejahte diese Frage. Er aber stellte, da seine Schüler und Zöglinge gerade kamen, einen Versuch an, und siehe! es kostete bey den meisten eine ziemliche Katechisation, bis sie wußten, was zwischen, neben, unten u. s. w. sey.

So rechtfertigt sich auch das oftmalige Wiederholen derselben Wörter, welches man Pestalozzi so sehr zum Vorwurf macht. Es ist durchaus nothwendig, um die vielen Bestimmungen, die am menschlichen Körper Statt finden, zur Deutlichkeit und Schärfe zu bringen. Deutlichkeit und Schärfe aber sind gleichwohl höchst wesentlich, um dieses Bemerkenlernen für die Uebung der Seelenkräfte recht wirksam und fruchtbar

zu machen. Die Eigenschaften eines Theiles (Gliedes) des menschlichen Körpers werden, vielleicht durch vier bis zehn Bestimmungen, in einer natürlichen logischgegründeten Ordnungsfolge *) dem Kinde vorgesagt; sie wiederholen sie, und üben dadurch ihre Anschauungskraft und ihr Gedächtniß. Ja, es liegt hierin auch eine Vorübung für den Verstand; denn jede Unbestimmtheit wird durch die Anschauung des Gegenstandes selbst widerlegt, und dem Kinde fühlbar gemacht. Hierdurch gewöhnt es sich an Bestimmtheit der Beobachtung und des Ausdrucks, und indem es an der logisch geordneten Folge der Begriffe fest gehalten wird, wird ihm eine solche Ordnung unvermerkt habituell.

Ein geschickter Lehrer kann in diesen Unterricht viel Mannigfaltigkeit bringen. Er sagt den

*) Im Buche der Mütter findet man freylich so manchen Verstoß gegen die Logik; aber daraus folgt nicht, daß nicht eine logisch-begründete Ordnungsfolge im Grunde doch gewöhnlich beobachtet würde. Auf strenge logische Schärfe kommt es wohl auch bey diesen Uebungen kaum an.

Kindern nicht immer vor, was im Buche steht, er fordert sie oft auf, selbst die Eigenschaften des Angeschauten zu bestimmen. Wenn sie dieses auf eine unbestimmte, mangelhafte oder unrichtige Art thun, so berichtigt er es durch Fragen auf eine katechetische Art, und durch Vergleichung des angeschauten Gegenstandes. Zuweilen giebt er etwas unrichtig oder widersprechend an, und läßt den Kindern die Freude, seine Bemerkungen zu berichtigen. Zuweilen geht er vom menschlichen Körper auf einen andern Gegenstand über. So öfnet sich dem geschickten Lehrer, der ächten Mutter, ein unermeßliches Feld, auf diese Art Uebungen des Bemerkens und der Sprache anzustellen. Der ächten Mutter giebt ihre Mütterlichkeit einen sichern Tact, der das Geschäft dieses Unterrichts ungemein erleichtert; schwerer ist es vielleicht dem männlichen Lehrer.

Was die äußere Form dieses Unterrichts betrift, so sprechen alle Kinder das tactmäßig nach, was der Lehrer oder ein schon etwas geübter Mitschüler ihnen vorsagt. Dieses tactmäßige Zusammensprechen hat einen vielfachen methodischen Nutzen. Es befördert die Selbstthätig-

keit des Kindes durch die doppelte Beschäftigung des Anschauens und des Sprechens, und prägt dadurch das Angeschaute mit allen seinen Bestimmungen tiefer in seine Seele ein. Das Aussprechen des Angeschauten hält das Kind an der Anschauung fest, bewahrt es vor Zerstreuung. Das Sprechen bald Einzelner bald Vieler bringt Interesse und Abwechselung in den Gang des Unterrichts, und weckt die Aufmerksamkeit oft in dem Augenblicke, wo sie entschlummern will, viel kräftiger und naturgemäßer, als Erinnerungen, Scheltworte und Strafen.

Das Tactmäßige in diesem Zusammensprechen aber ist höchst nützlich, um Einheit, und höchst nöthig, um Ordnung in den Gang des Unterrichts zu bringen. Auch darf dabey nicht übersehen werden, daß das Sprechen eine Art körperlicher Bewegung ist, und diese ist ja bekanntlich dem Kinde, vermöge seiner ganzen Natur, in jedem Augenblicke ein Bedürfniß. Wie viele Hindernisse des Unterrichts entspringen nicht schon daraus, daß man dem Kinde beym Unterricht die körperliche Bewegung versagt und es wider seine Natur zum Stillsitzen und Ruhigseyn

nöthigt. Dann stockt das rege Blut in seinen Adern, giebt seinem Körper eine unbehagliche drängende Empfindung, welche die Seele in Unruhe und Langeweile versetzt und ihr Widerwillen vor dem Lernen einflößt.

Nur muß bey diesem Zusammensprechen der Kinder der Lehrer wohl Acht haben, daß es nicht in Geschrey ausarte; sonst würde er die Unrichtigkeiten in der Aussprache Einzelner nicht mehr bemerken können, und der Zweck der Sprachbildung müßte dabey leiden. Auch ist es sehr leicht zu verhindern, daß bey diesem Zusammensprechen sich ein singender Schulton einmischt. Dadurch wird es erst widerlich und dem Sinn fürs Schöne bey den Kindern nachtheilig. Ich habe in Burgdorf oft gesehn, daß Lehrer, welche die Kinder pädagogisch zu behandeln verstehn, dieses Uebel leicht vermieden.

Ich bin bey dieser Rechtfertigung des tactmäßigen Zusammensprechens der Kinder etwas ausführlich gewesen, weil es das Wesentliche der äußern Form bey allen Uebungen nach Pestalozzischer Methode ist, und weil manche, ohngeachtet seiner Vortheile, daran ein Aergerniß nahmen.

Ich weiß, daß im Allgemeinen die Idee eines solchen Unterrichts im Reden und Bemerken in Deutschland nichts Neues ist. Wir begreifen ihn unter demjenigen Unterrichte, welchen wir Verstandesübung nennen, dessen Bedürfniß und Wichtigkeit wir in Deutschland längst eingesehen und dessen Ausführung einzelnen guten Jugendlehrern vortreflich gelungen ist. Allein davon abgesehn, daß die Idee dieser Uebung für Pestalozzi und vielleicht für die Schweiz subjectiv neu ist, hat sie auch im Unterricht der Mütter einige objectiv neue Seiten.

Fürs erste ist, wie ich Dir vorhin gezeigt zu haben glaube, der menschliche Körper als Gegenstand dieses Unterrichts sehr zweckmäßig gewählt, und die Art, an ihm bemerken zu lehren, ist durch ihre mehrfache Anschaulichkeit und vielseitige Bestimmbarkeit neu. In dieser Beziehung zeigt sich schon in dieser Uebung der Charakter der Pestalozzischen Methode. Fürs zweyte ist an dieser Idee die Art der Ausführung neu, indem das Buch der Mütter den Zweck hat, die Uebung des Bemerkens und Redens in die häusliche Erziehung und in die Volksschulen einzu=

führen. In den letzten fehlt es, wenn ich nicht sehr irre, noch in allen Staaten von Europa an diesen und ähnlichen Verstandesübungen. Fürs dritte räume ich dieser Pestalozzischen Verstandesübung wohl nicht zu viel ein, wenn ich sage, daß bey ihr das für die Beobachtung bestimmbare, das elementarisch bildende schärfer und genauer ins Auge gefaßt wird, als bey unsern besten Verstandesübungen bisher geschah. Und dies ist gleichwohl der Hauptzweck derselben.

Der menschliche Körper ist aber, wenn auch der erste und passendste, doch nicht der einzige Gegenstand, der sich für den Unterricht durch die Mütter eignet. Wenn es je in der Welt dahin kommen sollte, daß die Mütter Pestalozzi's Wünschen und seinen Forderungen an sie entsprechen, so werden sie nach der Art und Weise, die in jenem Buche an dem menschlichen Körper gezeigt wird, d. h. eben mit scharfer Auffassung des elementarisch bestimmbaren und bildenden, ihre Kinder über alles belehren, was in dem Kreise des täglichen Lebens vorkommt.

Dieser Kreis, und also auch die für den Unterricht der Mütter gehörigen Gegenstände, sind

nach Maaßgabe und Verhältniß der verschiedenen Stände und ihrer Bestimmung verschieden. Aber weil Allen die hohe Bestimmung der Verstandesbildung gemein ist, und weil Alle in ihrem Kreise des Lebens einheimisch werden sollen, so ergeht auch Pestalozzi's Aufruf an jede Mutter jedes Standes. Die Kraft, die Bildung einer jeden kann und soll mit dem Unterrichte, den sie ihren Kindern über die Gegenstände ihres größern oder kleinern Kreises zu geben hat, im genauesten Verhältniß stehen.

Ich frage nun: werden die Mütter der Aufforderung Pestalozzi's, durch solche Verstandes-Uebungen die ersten Lehrerinnen der Kinder zu werden, entsprechen *wollen*?

Dem würdigen Pestalozzi macht sein wohlwollendes Herz den Glauben zum Bedürfniß, daß die Menschheit so weit vorschreiten werde, daß die *meisten* Mütter einst wollen werden.

Freund, meine Beobachtung der Welt hat mir diesen Glauben genommen; das Uebernehmen dieses Unterrichts setzt ein zu hohes Interesse für das Gute, für die Pflicht voraus, als daß ich es den meisten zutrauen könnte. Aber dadurch werden Pestalozzi's Wünsche nicht roman-

haft, seine Hofnungen nicht zu leeren Träumen, seine Aufforderungen nicht fruchtlos, sondern um so zweckmäßiger, nöthiger, dringender.

Viele unter den Müttern werden wollen; werden ihre Kinder lehren, wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Und diese — ach freylich in Vergleich mit dem großen Haufen wenigen — dazu aufzufordern, dringend aufzufordern, ist um so nöthiger, da ihr Beyspiel und der Erfolg ihrer mütterlichen Bemühungen, vielleicht das einzige Mittel ist, die übrigen aus ihrer Pflichtvergessenheit zu wecken.

Gelingt das nicht, so wird es dem Unterrichte und der Erziehung um vieles schwerer werden, den immer drohendern Verfall der Religiosität und Sittlichkeit, der Glückseligkeit der Menschen, der Ruhe der Staaten aufzuhalten.

Aber wo gerathe ich hin? Ich stelle Behauptungen auf, zu denen ich durch das, was Dir meine bisherigen Briefe sagten, noch nicht berechtigt bin. — Ich lenke ein.

Wenn mir ein Urtheil zukommt über die Mütter, so kann sich dieses nur auf zwey Stände beziehen. Auf den ersten und auf den Mittelstand. Das Landvolk kenne ich nicht, und ich

würde die Ueberlegung und Anspruchlosigkeit im Urtheil verleugnen, die einem Darsteller der Pestalozzischen Methode so nöthig ist, wenn ich nicht erklären wollte, den Stand des Landmannes kenne ich zu wenig, um entscheiden zu können, ob ein bedeutender Theil der Mütter dieses Standes zu der Pflicht des Unterrichts genug Bildung, Zeit und guten Willen haben wird.

Freund, Du weißt daß mein Schicksal mich in die Nähe des ersten Standes führte, indem ich länger als zwey Jahre in einer Königstadt, in einer edlen Familie des ersten Standes als Erzieher lebte. Vernimm die Ueberzeugung, die tausend Beobachtungen mir gaben. Unter den Müttern des ersten Standes giebt es viele, die stolz darauf sind, Mütter zu seyn wie Gertrud. Nach Maasgabe des Kreises, wo ich lebte, sind es ihrer viele.

Du weißt, mein Schicksal und manche vereitelte Absicht haben mir den romantischen Schwung der Jugend genommen, und den Enthusiasmus, der da wünscht und hofft, wo nichts zu wünschen und zu hoffen ist. Du weißt also auch, daß die Zuversicht meiner eben gethanen Aeußerungen darauf beruht, daß ich viele edle

Frauen unter ihren Kindern, — würdig des Mutternamens — sah.

Freund, glaube mir, viele Mütter dieses Standes wollen schon jetzt, mehrere werden wollen; denn es gehört zu den wohlthätigen Wirkungen des Zeitgeistes, daß in immer mehreren Gliedern des Adelstandes sich der edle Stolz zeigt, die wahren Vorzüge, die ihre eigenen Seelen beleben, auf ihre Kinder fortzupflanzen.

Soll ich nun noch von den Müttern im Mittelstande sprechen? Diese kennst Du so gut oder besser als ich, und es ist ja anerkannt, und vermöge seiner ganzen Lage im Staat natürlich, daß dieser Stand am reichsten an Menschen ist, die durch Talente und Fleiß, durch Liebe zum Guten, durch Thatkraft und edlen Willen vollendet sind.

Vom Stande der Landbewohner urtheile ich nicht; Pestalozzi aber behauptet, daß in seinem Vaterlande der mittelmäßig begüterte Landeigenthümer, der Mittelstand, und in Rücksicht auf wahre Kraft der Kern der Schweiz sey.

Ich habe oft bemerkt, daß Frauen sich der hohen Würde und des entscheidenden Einflusses auf die erste moralische Entwickelung des kind-

lichen Herzens lebhaft freuen, welche Pestalozzi am Schlusse der Gertrud mit einer so innigen Ueberzeugung der Mutter einräumt Sollten diese Frauen nicht bedenken, daß die nützliche Beschäftigung mit den Kleinen beym Unterrichte zu den Bedingungen jener Würde und jenes Einflusses gehört? Und werden sie, wenn sie hiervon überzeugt sind, nicht mit Freuden dieses Geschäft übernehmen? Laß uns hoffen! Wenn wir am mütterlichen Herzen verzweifeln wollten, wie könnten wir an das menschliche glauben?

Sechster Brief.

Bey jedem Schritt, den ich in der Darlegung der Pestalozzischen Ideen vorwärts thue, mein guter K., drängen sich mehrere wichtige Momente enger zusammen, giebt es mehrere Rücksichten zu nehmen, mehrere Gesichtspunkte zu unterscheiden. Desto mehr wird es auch Bedürfniß, von festen und bestimmten Begriffen

auszugehn, die Ordnung der Gedanken strenge zu behaupten und den Ueberblick über das Ganze so sehr als möglich zu erleichtern.

Du wirst zu diesem Ende gut finden, daß ich Dir jetzt im Voraus sage, wie ich die nächstfolgenden Ideen anreihen und welche Gesichtspunkte ich unterscheiden will, um zur Darstellung des formalen Elementar = Unterrichts und seiner Anwendung auf Kenntnißertheilung überzugehn. Ich werde folgende Fragen beantworten: Wie viel kann der Unterricht der Mütter, und was muß der fernere leisten? Was leistete dieser fernere intellectuelle Unterricht bisher; welche Lücken ließ er, und wie müssen diese ausgefüllt werden?

Wenn die Methodenlehre nicht auf der einen Seite durch idealische Vorstellungen, auf der andern durch unbestimmte Begriffe ihren sichern Schritt und ihre praktische Kraft und Anwendbarkeit verliehren soll, so darf sie die verschiedenen Standpunkte nicht aus den Augen lassen, welche die Verhältnisse des Lebens und besonders die Verschiedenheit der Stände ihr anweisen. Davon sahen wir schon ein Beyspiel bey dem Unterrichte der Mütter. Es fanden schon bey

dieser ersten Verstandesübung nach der Verschiedenheit der Stände und ihrer Lebenskreise, verschiedene Bedürfnisse und Gesichtspunkte Statt. Auch bey der Beantwortung der obigen Fragen ist das der Fall; jedoch scheint mir die Unterscheidung zweyer Gesichtspunkte genug zu seyn.

Der Elementar-Unterricht des Landbewohners und der des Städters müssen wesentlich verschieden seyn. Wenn der Städter, vom Vornehmsten bis zum gemeinen Bürger, einen ganz unbestimmten und unbeschränkten Kreis des Wissens, des Lernens und Wirkens hat, so ist dagegen der des Landmanns, durch die Natur und die Einrichtungen der Welt, bestimmt und beschränkt. Er ist mehr oder weniger mit seinen Nachbarn von der treibenden und zehrenden Welt abgesondert, er wandert und reiset nicht, und was er von der Geschichte des Tages hört oder lieset, versetzt ihn nicht aus seinem Kreise in einen andern, denn dazu versteht er es gewöhnlich nicht genug. Wenn uns seine Veredlung, seine Nützlichkeit für den Staat, seine Zufriedenheit und Glückseligkeit am Herzen liegt, so müssen wir alles Mögliche

thun, daß er seinem Kreise und der Natur treu bleibe. Nur dadurch erreicht er seine Bestimmung. Gleichwohl hat auch zu diesem Zweck der bisherige Elementar-Unterricht in Landschulen schwerlich genug gethan.

Ich frage zuerst in Absicht auf den Bauernstand, weil bey ihm, da er der Natur am getreuesten geblieben ist, die wenigsten Rücksichten nöthig sind: was leistet bey ihm der Unterricht der Mütter? und antworte: er übt die Verstandeskraft des Kindes vor, indem er in ihm die Sprachfähigkeit entwickelt und ihm zugleich diejenigen Kenntnisse mittheilt, die ihm die unentbehrlichsten sind. Vielleicht wäre noch zu wünschen, daß man seiner Beobachtung mit einigem Unterricht in der Natur zu Hülfe käme, aber übrigens bedarf er keines Kenntnißunterrichts, außer dem, welchen die Mutter und später die Erfahrung ihm giebt.

Es könnte sogar nachtheilig werden, wenn man ihm zu viel historische Kenntnisse mittheilte. Der Unterricht in der Geographie z. E. könnte ihn vielleicht nach fremden Ländern, der Unterricht in der Geschichte nach Neuerungen

lüstern und also der Natur und seiner Bestimmung untreu machen. Uebrigens würde sich, wenn er dieser Kenntnisse bedürfte, ein großes Hinderniß, sie ihm mitzutheilen, zeigen.

Wo wollte man genug Lehrer für den Stand der Landleute finden, die Kenntniß und Talent zu diesem Unterrichte hätten?

Aber eine arge Lücke hat der bisherige Unterricht dadurch gelassen, daß er die höhere Ausbildung der Geisteskraft vernachläßigte. Der Landmann ist dieser empfänglich, er bedarf ihrer durchaus, um seine Bestimmung als Landmann, als Bürger des Staats, als Mensch zu erreichen. Seine Geisteskraft muß geweckt werden, damit er sich von den für seinen Landbau schädlichen Vorurtheilen und vom Aberglauben des gemeinen Lebens durch verständige Beobachtung der Natur befreyen könne. Seine Geisteskraft muß geübt werden, damit er seine Bestimmung, der Natur treu zu seyn, verstehe, damit er sie liebe und mit seinem Loos zufrieden sey, damit er die Nothwendigkeit des Staats, die Rechte der Obrigkeit gegen ihn, und seine Pflichten gegen sie erkenne. Seine Geisteskraft

muß gebildet werden, denn er ist ein Mensch. Auch er soll die hohe Bestimmung des Menschen erreichen. Er soll sich und seine Nachbarn kennen, er soll der ächt menschlichen Gefühle des Wohlwollens, der Freundschaft und der des Menschen würdigen Liebe empfänglich werden. Wie kann er sonst seine Kinder vernünftig erziehen, wie kann er seine Pflicht und Gott lieben, und auf ein besseres Leben hoffen?

Diese Entwickelung, Uebung und Bildung der Geisteskraft, die allen Menschen zur Erreichung ihrer Bestimmung so nöthig ist, wurde bis jetzt beym Landvolke höchst unvollkommen betrieben. Wodurch hätte man auch auf sie hinarbeiten sollen, da man bis jetzt dazu in Landschulen fast kein Mittel kannte! Mittheilung von Kenntnissen erreicht diesen Zweck, wie wir bald sehen werden, überhaupt höchst unvollkommen, und beym Landvolke war dieses Mittel, aus dem oben angeführten Grunde, völlig unanwendbar. Es fehlt beym Unterrichte des Landmannes bis jetzt an einem formalen Mittel. Will man die Katechetik ein solches nennen, und sie, um dies mit desto mehr Recht thun zu

können, mit dem Namen der Socratik beehren? Ich glaube, diese hohe wichtige Kunst schätzen zu können; ich wünsche sehnlich, sie auch für den Landbewohner angewendet zu sehen. Aber ich frage, was kann sie leisten, wenn weder der anschauliche Unterricht der Mütter im Reden und Bemerken, noch ein anderer, ein formaler Elementar-Unterricht, ihm vorgearbeitet hat? Sie setzt schon eine geübte Seelenkraft voraus, in sofern sie etwas mehr seyn soll, als der Unterricht der Mütter schon war, etwas mehr als Verstandesübung durch Frage und Antwort an anschaulichen Gegenständen. Soll sie sich aber auf Religion, also auf unsinnliche und abstracte Gegenstände beziehen — und darauf deutet der Name Socratik hin — wie viel setzt sie da nicht voraus? Ich frage ferner, wie wird es uns bey der Stiefmütterlichkeit der Staaten gegen die Schulen möglich seyn, für das Landvolk genug Lehrer zu bilden, die im Stande wären, die schwere Kunst auch nur erträglich auszuüben, die man am großen Socrates bewunderte, und die sogleich aufhört, sie selbst zu seyn, und vielleicht mehr schadet als nützt,

sobald sie schlecht ausgeübt wird? Ich werde in der Folge noch einmal Gelegenheit finden, von der Katechetik und Pestalozzi's Urtheil über ihre Anwendbarkeit zu sprechen; jetzt darf ich den Faden des Zusammenhangs nicht abreißen.

Das formale Unterrichtsmittel, welches die bis jetzt gebliebene Lücke ausfüllen, d. h. die Geisteskraft des Landmannes bilden, die Katechetik selbst früher für ihn brauchbar machen, und selbst den moralischen Trieb der Geistesthätigkeit in ihm erregen kann, das Unterrichtsmittel, dessen Anwendung auch dem minder geübten, minder talentvollen und gebildeten Lehrer möglich ist, hat Pestalozzi aufgefunden. Ich spreche es jetzt noch nicht aus, ich stelle es noch nicht dar, denn es sind noch Begriffe und Bestimmungen zurück, die dieser Darstellung vorhergehen müssen.

Ich gehe zu dem Standpunkte über, von dem ich das intellectuelle Bedürfniß des Städters übersehe. Was kann bey ihm der Unterricht der Mütter, was muß der folgende leisten?

Wenn der Unterricht der Mütter ihn mit mehrern Gegenständen bekannt macht, als den

Landmann, wenn er dadurch seine Geisteskraft noch mehr übt; so ist auch sein Kreis mehr umfassend und sein intellectuelles Bedürfniß fürs Leben viel größer. Der Städter, vom Vornehmsten bis zum gemeinen Bürger hat so viel zu lernen, daß es höchst wichtig ist, ihn recht bald in der Kenntniß seines nächsten Lebenskreises einheimisch zu machen. Er bedarf, wie wir bald sehen werden, so sehr der Erhöhung seiner Seelenkraft, daß den Müttern dieses Standes die Pflicht des Unterrichts doppelt heilig seyn muß.

Der ganze Erdball ist in unsern Tagen für diesen Stand der Kreis der Erfahrung und des Lebens geworden; so groß ist die Masse von Kenntnissen, die der Geist der Zeit in Umlauf gesetzt hat, so groß das Gedränge von Menschen und Umgebungen, in dem er lebt, so weit die Wanderungen und Reisen, wozu das Treiben und Drängen der Zeit ihn veranlaßt. Der Elementar = Unterricht theile deswegen dem Städter so viele Kenntnisse mit, als möglich; aber er glaube nur ja nicht, seine ganze Bestimmung damit erreicht zu haben. Nein, er muß

auch eine Lücke ausfüllen, welche die bisherige Lehrart übrig ließ, ja ich kann sagen, die sie noch vergrößerte, indem sie dieselbe büßen wollte. Von dieser Lücke muß ich sprechen.

Die Masse von verschiedenartigen Kenntnissen, die der Geist des Zeitalters in solcher Extension und also mit solcher Oberflächlichkeit umfaßt, gleicht einem immer stärker anschwellenden Strome, der sich von einem Gebirge ergießt und das Thal zu überschwemmen droht. Er wird die Menschheit von allem wegreißen, woran sie sich noch hält, er wird sie in dem Chaos der Verwirrung verderben, wenn nicht der Unterricht diesem Strome feste Dämme entgegensetzt, wenn nicht die Erziehung durch intensive Krafterhöhung die Menschheit aus der Gefahr der Ueberschwemmung, wo sie noch sorglos spielt, auf eine sichere Höhe bringt, von wo aus sie die Ueberschwemmung übersehen, von ihr Vortheil ziehen und dem Schaden entgehen kann.

Ohne Bild: die Extension, zu der das Zeitalter uns nöthigt, läßt uns die größten Uebel besorgen, wenn sie ferner alle Intension, alle Erhöhung der innern Kraft unmöglich macht,

und auf diese Art das Gleichgewicht einer vollendeten Bildung, die doch Bedingung der wahren Moralität ist, immer mehr stört, und am Ende ganz aufhebt.

Wenn der menschliche und jugendliche Geist fernerhin nur immer mit historischen Kenntnissen genährt wird, immer nur oberflächlich die Gegenstände, nur so ansieht und annimmt, wie die äußern Sinne sie ihm geben, oder mit einem Worte, wenn seine Kraft immer nur extensiv ist; wenn beym Unterricht nicht mehr, als es bisher geschah, dahin gearbeitet wird, die intensive Kraft zu üben und zu bilden, jene Kraft, vermöge deren wir die Gegenstände schärfer und befriedigender ins Auge fassen, indem wir ihre Anschauung und Existenz im Nachdenken an unser Bewußtseyn anknüpfen, und dadurch für uns überzeugend begründen; wenn das der Unterricht nicht thut, so heilt er die Uebel nicht, an denen die Menschheit erkrankt, so wendet er die Gefahren nicht ab, die ihr drohen, so entspricht er seinem Zweck nicht, und läßt eine Unglück gebährende Lücke unausgefüllt.

Du wirst meine jetzt gethanen Aeußerungen

nicht so falsch verstehen, daß Du glauben könntest, ich wollte die Kinder zu Philosophen machen. Nein, ich behaupte nur, daß der Elementar-Unterricht mehr mit formalen Unterrichtsmitteln versehen werden müsse, um zur Erhöhung der Geisteskraft mehr als bloße Kenntnißmittheilung wirken zu können. Es gehört durchaus zu meinem Zwecke, in die Erforschung und Aufzählung der intellectuellen und moralischen Uebel einzugehen, welche aus dem Mangel an intensiver Kraft und aus einer einseitigen blos extensiven Kenntnißbildung entspringen. Diesen Uebeln zu begegnen, ist die Tendenz der Pestalozzischen Methode und der Preis, um den sie sich bewirbt.

Es giebt zwey Wege diese Uebel zu erkennen und aufzufinden: psychologisches Nachdenken über den Geist des Menschen, und Beobachtung der Welt. Wir wollen beyde Wege betreten, um zur zuversichtlichen Ueberzeugung zu gelangen.

Der menschliche Geist ist nicht blos bestimmt, die Dinge zu nehmen, wie der äußere Sinn sie ihm erscheinen macht. Dies befriedigt die Kraft nicht, die er in sich fühlt, an den Gegenständen

feste, seiner Denkkraft entsprechende Verhältnisse aufzusuchen, durch die er sie mit seinem Bewußtseyn und mit seinem Wesen intellectuell und moralisch in Verbindung setzen kann. Nur dieses scharfe ins Auge fassen der Gegenstände befreyt ihn, so sehr es die menschliche Natur erlaubt, von Vorurtheil und Wahn, und giebt ihm Gefühl seiner selbst, seiner Kraft und Würde. Er fühlt sich gedrungen, sich und das Weltall in engster Verbindung, als ein Ganzes zu denken, und nur durch diesen großen Gedanken findet er die Befriedigung seines Verstandes und den Einklang seines ganzen Wesens. Nur durch ihn fühlt er, was er ist, und was er seyn soll; nur durch ihn erwacht in seiner Brust Liebe zu denen, die mit ihm, nach dem Ausspruche seines Bewußtseyns, zu Einem Ganzen gehören — Weltbürgersinn; nur durch ihn Ahndung, Bewunderung der Gottheit, Glaube an das Wesen, welches das Weltall regiert. Nur durch jenen Gedanken erhebt er sich zur Anerkennung seiner Unendlichkeit, die ihm, vermöge des Gedankens an Gott und an das Weltall, gewiß ist, und die ihm selbst

unendliche Kraft und Freyheit giebt, und ein ewiges Daseyn, eine ewig höhere Tugend und Wonne verspricht. So lebt Pflichtgefühl, Wärme, Liebe, Glaube an Gott und an sich selbst, Hoffnung in der Seele des Menschen auf, wenn seine Geisteskraft sich ganz entwickelt; so wird durch die möglichste Erhöhung dieser Kraft einzig und allein sein edles Bedürfniß befriedigt.

Das Gegentheil führt die entgegengesetzten Wirkungen herbey. Ohne Entwickelung und Erhöhung seiner innern Kraft, sieht der Mensch nur alles an, wie es ihm der äußere Sinn zeigt, er setzt nichts mit sich und seinem geistigen Bewußtseyn, er setzt nur das Sinnliche durch das Gefühl mit seinen Begierden in Verbindung. Er weiß von keinem Ganzen, er glaubt an keine Pflicht, an keine Gottheit, an keine Würde und Unendlichkeit seiner Seele. Mit einem Worte, er wird ein sinnlicher Egoist, und kann leicht noch so weit herabsinken, daß er nicht befriedigt seyn will, weil er nicht mehr weiß, was Befriedigung ist.

Diese Wirkungen des Mangels an erhöhter intensiver Geisteskraft werden noch schneller und

schrecklicher sichtbar, wenn der Mensch dabey einseitig extensiv gebildet ist. Dann kennt er tausend Gegenstände und Verhältnisse, deren Kenntniß ihn zerstreut, ihn eitel, anmaaßend, selbstsüchtig, oberflächlich und leichtsinnig macht. Es fehlt ihm an der Kraft, wodurch der Mensch in den Stand gesetzt wird, Kenntnisse an feste Punkte anzureihen, zu guten Zwecken und zur Befriedigung des Geistes zu benutzen. Das Vielerley der Kenntnisse ohne Kraft bringt den Menschen um alle Selbstständigkeit, führt ihn von einem Irrthum in den andern, giebt ihm Scheingründe für jeden Wahn, regt in der unbefriedigten Seele Begierden an, gewährt ihr Sophistereyen zu der Entschuldigung und Mittel zu der Befriedigung derselben.

So enge ist mit der intellectuellen Kraft das Moralische im Menschen verbunden, so führt Mangel an Kraft zu Wahn, Vorurtheil, Oberflächlichkeit, so führen diese intellectuellen Uebel zum moralischen Verderben. Giebt es also eine gültigere Schlußfolge, als die, daß ohne intensive Erhöhung der innern Geisteskraft, die Erreichung der menschlichen Bestimmung unmöglich

sey, daß intensive Kraft in dem Grade ein dringendes Bedürfniß werde, in welchem die extensive gebildet ist, und daß sie also nie ein dringenderes gewesen ist, als in unsern Tagen?

Und nun frage ich, finden wir nicht dieselben Resultate, die eben unser psychologisches Nachdenken über die Natur des menschlichen Geistes fand, wenn wir auf die Welt und besonders auf die heranwachsende Generation hinsehen. Wende nur einen flüchtig beobachtenden Blick auf den großen Haufen in allen Ständen, sieh Dich nur ein wenig um in den Residenzen und Handelsplätzen, auf den Akademien und in den Landstädten. Suche die Ursache des Adels- und Geldhochmuthes und die erstarrende Herzenskälte, die er hervorbringt, suche die Ursache der Betrügereyen und Ausschweifungen, die Du den großen Haufen der jungen Leute in Garnisonen, auf Akademien und in Handelstädten begehen siehst; denke an ihre Trägheit und ihre Langeweile, an ihre Spielsucht und ihr Schuldenmachen, an ihre Zweykämpfe und die albernen Vorurtheile von Ehre, nach denen sie handeln. Suche die Ursache aller Gemeinheit, Kleinlichkeit und

Trivialität und des Mangels an Kraft, Wärme, edlem Selbstgefühl; siehe zu, woher der allgemeine Leichtsinn über alles, was dem Menschen heilig seyn soll, und die immer allgemeiner werdende Geringschätzung der Religion komme. Gewiß, die Grundursache von dem Allen ist die, daß Erziehung und Unterricht einseitig sind, daß sie nur Kenntnisse mittheilen, ohne die Geisteskraft zu erhöhen, daß die Extension des Zeitalters alle Intension verdrängt. *)

---

*) Indem ich zum letztenmal die Hand an meine Arbeit lege, finde ich, daß meine Darstellung in dieser Stelle einem Mißverständnisse ausgesetzt ist, welches auch Pestalozzi traf. Ich habe mehrmals in Erfahrung gebracht, daß denkende Männer in Pestalozzi's Schriften die fixe Idee fanden: „daß die Moralität des Menschen einzig und allein auf der Verstandesbildung beruhe.“ Hierdurch bekam der Schweizer das Ansehen, als vergesse und übersehe er das Höhere, das Göttliche in dem Menschen „worin das Heil steht.“ Allein die späteren Briefe, worin ich Pestalozzi's Wärme fürs Gute, seine lebendige Religiosität durch Anführung seiner eigenen Worte und Werke in dem Kreise

Ich könnte noch vieles hinzusetzen, aber ich lenke zu der Frage ein: wodurch kann so großen Uebeln und ihrer fürchterlichen Progression gesteuert werden? Die Antwort liegt im Vorhergehenden: dadurch, daß Erziehung und Unterricht mehr und allgemeiner, als bisher, auf Intension hinarbeiten. Wie ist dies möglich?

Ich weiß, daß man im Kinde dadurch die Entwickelung und Erhöhung der innern formalen Geisteskraft befördern kann, daß man ihm an-

---

seiner Zöglinge dem Leser zu charakterisiren, und die moralischen Bildungsideen des Mannes darzulegen versuche, werden ihn und mich vor dem Verdachte schützen, als hegten wir eine Verstellung, die nur in dem Geiste der besseren unter den kalten Weltleuten Wurzel schlagen kann. In obiger Stelle will ich keineswegs sagen: Erhöhung der intensiven Kraft ist eins und dasselbe mit moralischer Entwickelung und Entscheidung des Menschen fürs Gute; ich behaupte nur, ohne intensive Krafterhöhung kann das Göttliche in der Menschenbrust nicht zum Leben und zur Wirksamkeit kommen. Ich sage in des frommen Schweizers Seele, daß dies auch seine Meinung ist.

schauliche historische Kenntnisse mittheilt. Ich weiß, daß es möglich ist, einen Weg von der Extension zur Intension zu finden. Wir kannten bis jetzt keinen andern; und man gelangte auf ihm zuweilen glücklich zum Ziel, unter der unumgänglichen Bedingung, daß der Lehrer durch seine eigene formale intensive Kraft diesen materialen Unterricht so sehr, als möglich, formal machte, d. h. daß er bey Mittheilung jener historischen Kenntnisse anschaulicher Gegenstände, mit popular-philosophischem Geist, mit hohem methodischen Talent zu Werke gieng; daß er die Selbstthätigkeit und das Interesse des Kindes genug in Anspruch nahm, um es dahin zu bringen, daß es die Gegenstände genau ins Auge fasse, ihre Eigenschaften genau beachte, sie genau vergleiche, einander unterordne, ihre Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten streng unterscheide.

Es mußten Meister in der Kunst seyn, die auf diese Art zum Zwecke gelangen wollten, und solcher Meister hatten wir verhältnißmäßig doch zu wenig. Aber selbst sie waren dabey gehemmt.

Die historischen Gegenstände können nie zu

einem Unterrichte geeignet seyn, der die Seelenkraft so üben und erhöhen soll, wie sie geübt und erhöht werden kann und muß. Dazu gehört ein Gegenstand, der dem Verstande festliegende Grundverhältnisse darbietet, an die er sich halten, die er vergleichen, trennen und verbinden und mit einer Gewißheit auffassen kann, die der Zuversicht seines Bewußtseyns gleich ist. Dazu gehört ein formales Unterrichtsmittel. Die Gegenstände der historischen Ansicht (die Erfahrungskenntnisse) werden, als solche, nur mit dem äußern Sinn erkannt. Dieser belehrt den Verstand, so gut er kann, über das, was die Dinge uns zu seyn scheinen; aber dadurch hat unser Verstand nichts Festes, nichts Nothwendiges gefunden, woran er sich halten kann, wodurch er wüßte, was sie sind, was sie seyn müssen. Er hat nichts gefunden, was er zum Behuf tiefeingreifender Verstandesübungen, für so gewiß als sein Bewußtseyn anerkennen, und zum scharfen Trennen, Verbinden, Prüfen, Vergleichen der Begriffe brauchen könnte.

Alles, was nur der äußere Sinn anschaut,

erscheint dem Verstande mehr oder weniger unbestimmt; er fragt, könnte das nicht anders, könnte das weiße nicht schwarz, das rothe nicht grün, das runde nicht eckig u. s. w. seyn? und antwortet: es könnte Alles anders seyn, ohne daß mein Wesen sich deswegen ändern müßte. Er fragt: könnte bey diesem, bey jenem Gegenstande nicht ein höherer oder geringerer Grad der Härte, der Größe, der Weiße rc. Statt finden? und antwortet: das könnte seyn; die ganze Natur könnte anders seyn, und doch ihrer Bestimmung entsprechen; ich weiß nicht, warum sie gerade so ist. So findet bey der äußern sinnlichen Anschauung keine Nothwendigkeit, kein festes Grundverhältniß für unser Denken Statt, weil sie zu wenig formal ist, weil sie nur auf den Stoff (die Materie) sich bezieht. Deswegen ist sie auch durchaus nicht geeignet, die Verstandeskraft gehörig zu üben.

Man hat dies, wie ich glaube, längst dunkel gefühlt, und ich finde hierin einen Grund, warum man so früh die Kinder in ein ausgebreitetes Feld der Kenntnisse führte. Man fühlte irgend eine Lücke, und so viel Wichtiges es auch

in dem nächsten Kreise der Kinder für sie zu lernen gab, so führte man sie doch so bald als möglich aus ihrem Hause und Garten in weit entlegene Städte, Reiche, Welttheile, und in die fernen Gefilde des Alterthums.

Man suchte nemlich jene fühlbare, aber gleichwohl noch nicht entdeckte Lücke, in den engen Grenzen des Stoffes des Unterrichts; da sie aber in der Natur der Lehrgegenstände und des Unterrichts selbst lagen, so wurde durch jenes Hinwegführen in die Fremde die Lücke noch ärger und die daraus entstehenden Uebel noch schlimmer. Die aus Athen und Rom, Babylon, Tyrus, London, Mexico und Otaheite zusammengeholten Gegenstände des Unterrichts wurden, so wie das, was Haus und Garten enthalten, nur mit dem äußern Sinn oberflächlich betrachtet, und die innere Verstandeskraft blieb dabey ungeübt. Aber Nachtheile aller Art entstanden aus diesen frühen Wanderungen. Die Kinder blieben unbekannt mit den Gegenständen, die ihnen ganz nahe liegen; (denn einen Unterricht der Mütter gab's nicht, man hielt ihn bey jenem gelehrten für entbehrlich) sie

lernten die Kokospalme und den Brodtfruchtbaum — freylich nur aus Zeichnungen und Abbildungen! — kennen, ehe sie die Giftpflanzen unterscheiden, und des Reichthums der vaterländischen Natur sich freuen konnten. So gewöhnten sie sich, das zu übersehen, was ihnen nahe liegt, wurden oberflächlich, wollten nur spielen, nur amüsirt seyn, nur Geschichtchen hören, anstatt ihre Kräfte zn brauchen. Natürlich wurden sie hierdurch halb- und überreif und altklug. Und nun stehen wir wieder an der Grenze, wo intellectuelle Uebel moralische werden, und hier breche ich ab, ehe das, was ich selbst auf meinem pädagogischen Wege erfahren mußte, mich zu wortreich mache. — —

Das formale Mittel, dessen wir zur Entwickelung und Ausbildung der Kraft bedurften und noch nicht kannten, hat Pestalozzi entdeckt.

Wenn Du, l. K., diese Entdeckung in Verbindung mit den Ideen betrachtest, die uns bis auf diesen Punkt meiner Darstellung gebracht haben, wenn Du es als ein Mittel ansiehst, dem Zeitgeist, der durch Extension seiner Auflösung nahe ist, Intension, Kraft, Wärme wieder zu

geben, dann wirst Du wohl mit einigen Gegnern Pestalozzi's in seiner Aeußerung eine sonderbare Anmaaßung finden, wo er sagt: „Wenn mein Leben einen Werth hat, so besteht er darin, daß ich das Quadrat zum Fundament einer Anschauungslehre erhob, die das Volk nie hatte ꝛc.“

Siebenter Brief.

Aber sprich, l. K., habe ich nicht durch meine letzten zwey Briefe offenbar mich und meinen Pestalozzi in Widersprüche verwickelt?

In meinem vorletzten Briefe behaupte ich, daß der Elementar-Unterricht anschaulich seyn müsse, und das ganze Zeitalter ist hierin meiner Meinung. In meinem letzten gehe ich weiter und behaupte, daß zur dringend nöthigen Erhöhung der intensiven Geisteskraft ein Unterricht nicht hinreiche, der sich nur an die blos sinnliche äußere Anschauung hält, daß dazu ein formaler Unterricht nöthig sey, der durch festlie-

gende Grundverhältnisse, wie sie an Gegenständen historischer Kenntnisse sich nicht befinden können, sich unmittelbar und tief eingreifend an den Verstand wendet. — Wie kann nun der Unterricht zu gleicher Zeit anschaulich und formal seyn?

Pestalozzi hat den Ausweg aus diesem Labyrinte des scheinbaren Widerspruchs gefunden, und eben der Umstand, daß es nur Einen Ausweg giebt, beweiset daß er auf dem rechten Wege ist. Das ganze Geheimniß besteht darin, daß der Elementar-Unterricht nicht nur sinnlich-anschaulich, sondern intellectuell-anschaulich (oder anschaulich und formal zugleich) seyn muß.

Alles, was unsere Sinne erkennen, erscheint unserm Verstande unter der nothwendigen Form der Anschauung in Zeit und Raum. Diese ist wegen ihrer intellectuell für uns Statt findenden Nothwendigkeit ein festliegendes Grundverhältniß, in welchem alles Anschauliche zu unserer Denkkraft steht, und welches uns so zuversichtlich gewiß als das Bewußtseyn unsers Daseyns ist. Auf dieser Form beruhen alle Ge-

genstände der Außenwelt vermöge ihrer Bestimmung durch Zahl und Maaß, und mit den Verhältnissen der Zahlen und Maaße ist also der Gegenstand gefunden, welcher sich einzig und allein für den formalen Elementar-Unterricht ganz befriedigend eignet, indem er allein in sich zwey Eigenschaften verbindet, die man sonst in keinem Gegenstande verbunden sieht, und die gleichwohl beyde für den formalen Elementar-Unterricht wesentlich sind, nämlich: Anschaulichkeit, und feste Grundverhältniße oder Nothwendigkeit im Bewußtseyn. Mit andern Worten: die allgemeinen, allen sinnlichen Gegenständen zukommenden Eigenschaften der Zahl und der Form sind vermöge der dem Menschen nothwendigen Anschauung in Zeit und Raum das einzige formal intellectuelle, was sich sinnlich anschaulich darstellen läßt.

Dieser Elementar-Unterricht bezieht sich demnach unmittelbar auf das Vermögen des menschlichen Geistes, sich das Nacheinander- und Nebeneinanderseyn der Gegenstände oder die Zahlen und Maaße der Dinge und die daraus

entstehenden Verhältnisse, abgezogen von dem Stoff des Gezählten und Gemessenen, (welcher dem Verstande keine festen Verhältnisse darbietet) vorzustellen. Man kann dieses Vermögen die Kraft der innern oder intellectuellen abstrakten Anschauung nennen, im Gegensatze der äußern sinnlichen Anschauung, an welche der bisherige Elementar-Unterricht sich ausschließend wendete.

Der Unterricht nach Pestalozzischen Grundsätzen bezieht sich sowohl auf den äußern als auf den innern Anschauungssinn. Auf den äußern durch die Verstandesübungen des Unterrichts der Mütter; auf den innern durch die formalen Uebungen von denen wir bald sprechen werden. Es fragt sich nun, hat der Elementar-Unterricht Recht, indem er sich so sehr an den Sinn der abstracten Anschauung wendet? Wird die ganze intellectuelle Kraft in jeder durch ihre verschiedene Beziehung aufs Object modificirten Anschauung (mit andern Worten: werden alle Seelenkräfte) dadurch geübt und allseitig gebildet?

Wenn ich diese Frage befriedigend beantworten soll, l. K., so mußt Du mir wieder eine

Wanderung in das Gebiet der Seelenlehre erlauben, und mich dabey mit Deiner ganzen Aufmerksamkeit begleiten.

Der Verstand ist mir, wenn ich die Bedeutung dieses Worts in ihrem ganzen Umfange nehme, das Vermögen, Begriffe, mit oder ohne ihnen zum Grunde liegende sinnliche oder ineellectuelle Anschauungen, zu trennen, zu verbinden und eben dadurch zu vergleichen. In sofern der Verstand sich in transcendentale Höhen erhebt, trennt und verbindet er Begriffe ohne Anschauungen; in so fern er sich auf die Sinnenwelt bezieht, und auf unserer Erde beschäftigt, verbindet und trennt er Begriffe, die entweder zugleich Anschauungen sind, oder auf sinnlichen Anschauungen beruhen. Hieraus ergiebt sich eine dreyfache Aeußerung der Verstandesthätigkeit in Beziehung auf das Object. Er bezieht sich fürs erste auf den transcendentalen, zweytens auf den mathematischen, drittens auf den empirischen Gebrauch. Ueberall bestehet sein Wesen im Verbinden und Trennen, im Abstrahiren und Combiniren.

In jeder Beziehung also wird der Verstand geübt, sobald das Vermögen der abstracten innern Anschauung in Anspruch genommen wird. Das will ich jetzt deduciren.

Indem der formale Elementar-Unterricht sich unmittelbar an diese Kraft des kindlichen Geistes wendet, veranlaßt er ihn, sich alle Bestimmungen, die sonst bey den Gegenständen noch Statt finden, Stoff, Farbe, Wirkung aufs Gefühl wegzudenken, (weil diese für den Verstand nichts Bleibendes, Festes, Nothwendiges haben) und sich nur an die Bestimmungen der reinen abstracten Anschauung durch Zahl und Form, nur an die Begriffe von den Gegenständen zu halten, die zugleich Anschauungen sind. Dies thut er, indem er das Kind veranlaßt, sich die allgemeinen Eigenschaften der sinnlich-offenbaren Gegenstände, die Zahl ohne das Gezählte und die Grenzen der Körper ohne ihren Stoff zu denken. Das ist eine vortrefliche Uebung im Abstrahiren. In sofern aber dieser formale Elementar-Unterricht lehrt, die bey den Zahlen und Formen der Gegenstände vorkommenden Verhältnisse

strenge ins Auge zu fassen, genau zu bestimmen, nach Größe und Kleinheit zu vergleichen, zu vermehren, zu vermindern, und auf unendlich-mannigfaltige Art zu verbinden, gewährt er auch eine allseitig-befriedigende Uebung im Combiniren, welchem wiederum, der Natur des Verstandes nach, das Abstrahiren bey jedem Schritt zur Seite gehen muß. — Ferner — (wir gehen nun zu den speciellern Aeußerungen der allgemeinen Verstandeskraft in Beziehung auf das Object über) — Wenn der Verstand Begriffe, Anschauungen, Gegenstände (in irgend einer seiner drey Sphären, in der transcendentalen, mathematischen oder empirischen) genau trennet, scharf unterscheidet und auch solche Verschiedenheiten und Aehnlichkeiten an ihnen auffindet, die schwer zu entdecken waren, so verdient er den Namen des Scharfsinnes. Es liegt am Tage, daß der formale Elementar-Unterricht darauf hinarbeitet, dem Verstande diese Würde zu verschaffen. Denn durch das festliegende Grundverhältniß der nothwendigen Anschauung in Raum uud Zeit wird ein haarscharfes gegen allen Irrthum gesichertes

Abstrahiren, Combiniren und Vergleichen möglich, und giebt dem Geiste ein Bedürfniß nach strenger Bestimmtheit, die ihn bey jedem Gebrauch des Verstandes selbst in die empirische Sphäre begleitet, wo keine festen Grundverhältnisse mehr zu finden sind. Ferner —

Das Vermögen des Verstandes, an den Gegenständen seiner empirischen Sphäre versteckte Aehnlichkeiten zu entdecken, an deren Gültigkeit zwar Verstand, Herz oder Schönheitssinn etwas auszusetzen haben kann, die man aber sich gefallen läßt, weil die Entdeckung derselben wegen ihrer Verstecktheit und Feinheit Vergnügen machen, heißt Witz. Schon daraus, daß dieses Vermögen sich nur auf die empirische Sphäre des Verstandes bezieht, sieht man, daß es keine Bedingung der Menschennatur und Menschenbildung, sondern mehr ein Talent für das gesellschaftliche Leben ist. Der Witz bereichert die Menschheit nicht an Wahrheit, nicht an Zuwachs des moralisch-Guten, und hat ihr vielleicht eben so viel geschadet als genutzt. Deswegen darf man sich nicht wundern, daß die Erhöhung der innern Anschauungs-

kraft, die sonst unmittelbar auf alle Kräfte des Menschen wirkt, auf die Bildung des Talentes zum Witz nur einen mittelbaren Einfluß hat. Der Witz ist, wie jedes Talent, ein Geschenk der Natur und beruht, als unwesentlich, nur auf individueller Anlage. Wo diese aber ist, da muß sie dadurch geweckt und hervorgerufen werden, daß durch die Uebung der Anschauungskraft der Geist zum genauen Beachten der Gegenstände und Verhältnisse überhaupt, also auch der verborgenen Aehnlichkeiten, die der Witz entdeckt, gewöhnt wird. — Ferner —

In Verbinduug mit dem Vermögen, Lust und Unlust zu empfinden, wird der Verstand ein intellectueller Schönheitssinn. Es liegt am Tage, daß dieser durch die Erhöhung des Vermögens der abstracten innern Anschauung zwar nicht in jeder Beziehung vollständig und befriedigend gebildet wird, aber doch gewinnen muß, in wie fern der Schönheitssinn auf Anerkennung der Uebereinstimmung, des Ebenmaaßes, auf Gefälligkeit der Form und der Harmonie beruht, und in der Absonderung und Entfernung dessen sich zeigt, wodurch der

Einklang des Schönen gestört wird, und das ästhetische Gefühl unangenehme Eindrücke empfängt. — Ferner —

Da der menschliche Verstand nicht intuitiv sondern discursiv, d. h. da die Zeit nicht nur die Form, auch die Bedingung seines Gebrauches ist, so würde er seiner Bestimmung und dem menschlichen Bedürfniß durchaus nicht entsprechen, wenn ihm nicht die Kraft des Gedächtnisses diente, und die Gegenstände ihm festhielte, so lange er sich mit ihnen beschäftigt. Auch das Gedächtniß wird daher bey der Uebung der abstracten Anschauungskraft in Anspruch genommen und dadurch gestärkt. Es muß nicht nur die Verhältnisse der Zahlen und Maaße, an denen der Verstand Operationen des Abstrahirens und Combinirens vornimmt, eine Zeitlang festhalten, sondern auch alle Veränderungen der Verhältnisse, die oft durch ganze Zahlenketten hindurchlaufen, genau auffassen, sobald das Verbinden und Trennen des Verstandes sie hervorgebracht hat. — Ferner —

Da der menschliche Verstand nur dann, wenn

er sich in seine transcendentale Sphäre erhebt, von der Bedingung der Sinnlichkeit, dem Raume, unabhängig ist, bey dem mathematischen und empirischen Gebrauche aber, vermöge der Natur der Gegenstände, seine Begriffe verkörpert sehen muß, so bedarf er durchaus der Dienste der Anschauungs- und Einbildungskraft.

Ich brauche kein Wort hinzuzusetzen, um Dich erst aufmerksam zu machen, wie der formale Elementar-Unterricht auch die Uebung und Bildung dieser Kräfte bezweckt und bewirkt. — Soll ich den Unterschied zwischen der Anschauungs- und Einbildungskraft bestimmen, so sage ich so: die Anschauungskraft ist das Vermögen des Geistes, sich Zahlengrößen und Formen der Flächen und Körper, abgezogen vom Stoffe des Gezählten oder Meßbaren, selbstthätig-producirend (construirend) vorzustellen; oder, wenn sie gegeben werden, dieselben mit dem Auge schnell und richtig aufzufassen, und mit dem Geiste zu dem Ende unverändert festzuhalten, um die an ihnen Statt findenden Verhältnisse zu untersuchen. Weil diese Kraft es

nur mit Anschauungen zu thum hat, die zugleich Begriffe sind, so ergiebt sich, daß der Verstand in der mathematischen Sphäre ihrer vorzüglich bedarf.

Die Einbildungskraft ist das Vermögen, sich Gegenstände, die man irgend einmal angeschaut hat, mit allen ihren sinnlich wahrzunehmenden Eigenschaften zu vergegenwärtigen; oder aus dem Stoff des sinnlich Anschaubaren sich selbstthätig-producirte Gegenstände zu combiniren. *)

Weil diese Kraft es auch mit sinnlichen Anschauungen zu thun hat, die folglich nicht allein Begriffe sind, so ergiebt sich, daß der Verstand derselben in der empirischen Sphäre seiner Thätigkeit bedarf. Da aber jede Anschauung in der Form der Zeit und des Raums geschieht, so ist klar, daß die Einbildungskraft die

*) In einem andern Sinne glaube ich an keine productive Einbildungskraft. Sie ist mir nur ein formales Vermögen ohne Inhalt des Stoffs. Diesen muß ihr erst die Anschauung der Sinnenwelt gewähren, und ihre ganze Production besteht in der Originalität ihrer Combination.

Anschauungskraft voraussetzt, und daß jener schon durch die Uebung der letztern vorgearbeitet wird.

Als Resultat unsers psychologischen Nachdenkens haben wir nun gefunden, daß durch die Uebung der innern abstracten Anschauungskraft zugleich alle intellectuellen Kräfte — (erlaube mir, indem ich psychologisch rede, den unphilosophischen Ausdruck: Kräfte —) mit einander geübt werden.

Der Grund davon, daß dem so ist, liegt nun auch vor Augen; er ist folgender: Der Verstand muß, um zu erwachen und zur Thätigkeit zu kommen, sich auf das Object beziehen, das Object anschauen. Die Bedingung, unter der die Anschauung intellectuell werden kann, d. h. die Art, die Form der Beziehung des Objects auf den Verstand ist Raum und Zeit; also ist der intellectuelle Sinn der abstracten Anschauung der Vereinigungspunkt des menschlichen Geistes und der Außenwelt, der Berührungspunkt der gegenseitigen Beziehungen beyder auf einander; gleichsam die Stelle, wo jede intellectuelle Kraft wurzelt.

Willst Du zusehen, wie Pestalozzi die Ideen, die ich Dir in meinem heutigen Briefe vorlegte, im Gefühl ahndete und in seiner originellen und anziehenden Sprache, die freylich oft gar nicht philosophisch bestimmt ist, andeutete; so schlage sein Buch: Wie Gertrud ꝛc. auf, und lies Seite 141 und 166 ff.

Wir sind nun von der Wanderung ins Gebiet der Seelenlehre zurückgekommen, bey welcher Du mich begleitet hast. Laß es Dich nicht gereuen, wenn Du auch dabey ein wenig müde wurdest. Es schien mir doch besser, Dich selbst auf die Hauptpunkte der Untersuchung zu führen, als diese, auf Andere Dich verweisend, zu umgehen. Ich hätte das gekonnt. Gewiß bist Du schon darauf aufmerksam geworden, mein K., daß der formale Elementar-Unterricht nach Pestalozzi's Grundsätzen, weil er sich auf die innere abstracte Anschauung in Raum und Zeit bezieht, Einen Geist und Ein Wesen mit der Mathematik gemein hat, da diese die Wissenschaft der Anschauung in Zeit und Raum ist. Ich hätte mich also nur auf die Wirkungen, welche diese hohe Wissenschaft auf die Bildung des Gei-

stes hat, berufen dürfen, (die ausgezeichnet und anerkannt genug sind) um von dem Einfluß des formalen Elementar-Unterrichts auf die Erhöhung der ganzen Geisteskraft Dich zu überzeugen.

Jetzt stehen wir wieder auf dem Gebiete der Methodik, wo ich Dir die wichtigen Vortheile zeigen muß, welche der formale Elementar-Unterricht durch die Art und Weise, wie er die Seelenkraft bildet, der Methode bey der Anwendung in die Hände giebt.

Der formale Elementar-Unterricht entwickelt und erhöht, vermöge seiner Natur und seines stufenweisen Ganges, die Kraft 1) auf die leichteste, dem Kinde angemessenste, er thut es 2) auf eine allseitige Art; widersteht deswegen 3) so, wie kein anderer Unterricht, dem Wahn und Vorurtheil, und gewährt dadurch 4) selbst die ausgezeichnetesten Vortheile fürs Moralische.

Erstens — Die Natur des formalen Elementar-Unterrichts erleichtert dem kindlichen Geiste die Uebung so sehr, weil ihr Gegenstand Anschauung ist. Dadurch wird er 1) den Kindern begreiflich und faßlich; dadurch daß

er ihre Selbstthätigkeit anregt, wird er ihnen interessant. Das Interessante ist aber den Kindern, selbst bey vieler Schwierigkeit, leicht; läßt sie wenigstens nicht ermüden. So wie sie unangenehme Empfindungen bey Spiel und fröhlicher Laune nicht achten; so scheuen sie auch die Anstrengung nicht, wenn ihre Selbstthätigkeit auf eine interessante Art angeregt wird.

Ist aber ja einmahl ihre Aufmerksamkeit unterbrochen, und dadurch der Faden des Zusammenhanges zerrissen worden, so kann er leicht durch einen einzigen Blick auf die Tabelle, also durch die Anschauung, wieder angeknüpft werden.

Die Natur des formalen Unterrichts erleichtert aber 2) auch dadurch den Kindern die Uebung der Geisteskraft, weil ihm ein so stufenweise geordneter und lückenloser Gang zu Gebote steht. Dieser wird dadurch möglich, daß der Form der Anschauung in Raum und Zeit ein solches Einzelnwesen vielfacher Verhältnisse untergeordnet ist. Da man nun bey der Uebung der kindlichen Kraft, von den einfachsten Verhältnissen, die nur denkbar sind, zu weniger einfachen, zu zusammengesetzten und immer zu-

sammengesetztern bis zu verwickelt = combinirten fortgehen kann, so ergiebt sich, daß bey diesem Unterrichte unendlich viele Stufen Statt finden, so wie es unendliche Grade der Kraft, des mehr oder weniger von der Natur begabten und vom Unterrichte geübten kindlichen Geistes giebt.

Der Elementar = Unterricht macht durch seine Natur 3) dem Kinde die Uebung leicht, weil bey ihm selbst der minder talentvolle, gebildete und erfahrne Lehrer aus den Aeußerungen und Antworten des Kindes sehen muß, ob und wie weit der Schüler die bisher ihm vorgeführten Anschauungen und die damit vorgenommenen Uebungen in seiner Gewalt hat.

Selbst er, der minder vorzügliche Lehrer, hat also sichere, untrügliche Kennzeichen, ob er bey der bisherigen Uebung länger verweilen, oder ob er auf eine höhere Stufe, zu einer etwas schwerern Uebung fortgehen darf und soll. Dadurch vermeidet er die häufigen Mißgriffe in der Beurtheilung der Kraft und überhaupt in der Behandlung des Kindes, wodurch so oft den Kindern der Unterricht erschwert und verleidet wird.

Zweytens bringt es die Natur der Geistes=

übung durch den formalen Elementar-Unterricht mit sich, daß dabey die ganze intellectuelle Kraft allseitig gewinnt.

Nichts kann deutlicher in die Augen fallen, als dieser wichtige Vortheil. Wir haben uns vorhin, bey unserer Wanderung in die Seelenlehre, überzeugt, l. K., daß bey der Uebung des innern abstracten Anschauungsvermögens zugleich die ganze Geisteskraft, oder, (um philosophisch zu reden) alle intellectuellen Kräfte in der innigsten gegenseitigen Verbindung und Zusammenwirkung in Anspruch genommen werden. Solchergestalt muß die Einseitigkeit jeder Art der formalen Kraftübung vermieden werden. Bey dieser Uebung wird der Verstand im eigentlichsten Sinn, (sein Vermögen zu abstrahiren und zu combiniren) nicht zu früh, nicht einseitig, zum Nachtheil und mit Versäumung der Anschauungs- und Einbildungskraft und des Gedächtnisses berücksichtigt; und eben so wenig wird, was bey dem bisherigen Unterricht vielleicht manchmal geschah, der Verstand vernachlässigt, indem eine der Kräfte, die ihm dienen sollen, einseitig geübt wird.

Drittens schützt dieser formale Elementar-Unterricht, vermöge seines Wesens und seiner Natur, gegen Wahn und Vorurtheile auf eine Art, wie es vielleicht keine Lehr-Methode thut.

Da die intellectuelle Anschauung auf dem festliegenden Grundverhältniß der Form der Anschauung in Zeit und Raum beruhet und Nothwendigkeit im Bewußtseyn hat; so muß die Beschäftigung mit den bey ihr Statt findenden Verhältnissen der Zahlen und Maaße einen Wahrheitssinn geben, der sich sogleich unbehaglich fühlt, sobald ihm ungründliches Geschwätz vorkommt, und einen sichern Tact, der das Seichte sogleich vom Tiefen unterscheidet, und das Unerweisliche verwirft. Der kindliche Geist ist durch jene Beschäftigung so an entschiedene apodictische Wahrheit gewöhnt, daß sie ihm zum Bedürfniß und das Streben darnach habituell und nothwendig wird.

Nichts ist natürlicher als das. Ein so geweckter und gebildeter Geist läßt sich durch Scheingründe nicht berücken; er ist an das genaue Vergleichen festliegender Grundverhältnisse gewöhnt und wird, wenn die Natur des Men-

schen in ihm sich nicht verläugnet, auch jene Scheingründe streng' ins Auge fassen, wird die Gesichtspunkte, die bey ihm vorkommen, genau trennen und vereinigen, die Begriffe strenge vergleichen, und auf diese Art jedem Wahn, jedem Vorurtheil widerstehen.

Pestalozzi drückt sich über diesen wichtigen Punkt in seiner Gertrud (S. 87. f.) so originell, lichtvoll, kräftig und zugleich so anziehend aus, daß ich mich, so sehr ich sonst das Abschreiben hasse, entschließe, Dir diese Stelle herzusetzen. „Wahrheit," sagt er, „die aus Anschauung „entquillt, macht das mühselige Reden und die „vielseitigen Umtriebe überflüssig, die gegen „Irrthum und Vorurtheile ungefähr das wirken, „was das Glockengeläute gegen die Gefahr des „Gewitters; und weil eine solche Wahrheit bey „dem Menschen eine Kraft erzeugt, welche das „Eindringen der Vorurtheile und des Irrthums „in seine Seele vielseitig selber versperrt und „dieselben da, wo sie durch das ewige Maul„brauchen unsers Geschlechtes ihnen doch zu „Ohren kommen, in ihnen so isolirt läßt, daß „sie bey ihnen gar nicht die gleichen Wirkungen

„haben können, als bey den Alltagsmenschen
„unserer Zeit, denen Wahrheit und Irrthum,
„beydes gleich, ohne Anschauung mit bloßen
„Zauberworten, wie durch eine laterna magica,
„in ihre Einbildungskraft geworfen wird.“

So weit Pestalozzi.

Aus allem dem, was wir bisher über das Wesen und die Natur des formalen Elementar-Unterrichts bemerkt haben, konnten wir schon erkennen, daß er Viertens auch sehr einflußreich fürs Moralische sey. Ich deute für jetzt nur diese Bemerkung an, und gehe in ihre weitere Auseinandersetzung eben deswegen heute nicht ein, weil sie so interessant und wichtig ist. Ich finde die beste Gelegenheit, von diesem Punkte mit Dir zu sprechen, wenn ich dahin komme, Dir den Zusammenhang der Pestalozzischen Ideen über den intellectuellen Unterricht und über die Entwickelung des kindlichen Herzens zu zeigen. Das kann ich aber, nach Maaßgabe des Plans, nach welchem ich Dir meine Nachrichten aus Burgdorf mittheile, weder heute noch in meinen nächsten Briefen thun.

Ich muß noch eine Zeitlang die Freude entbehren, Dir die Pestalozzische Methode auf der höchsten Stufe der Würde zu zeigen, die einer Lehrart nur dadurch zu Theil werden kann, daß sie ihre Schüler jenem hohen Ziele entgegenführt, dem der Mensch zustreben soll, dem er mit jedem Schritte näher kommt, ohne es gleichwohl jemals zu erreichen, — dem moralisch-Guten. —

Achter Brief.

Ich habe Dir nun die Tendenz und den Zweck der Pestalozzischen Methode gezeigt, ich habe Dir auch das Mittel ihres formalen Elementar-Unterrichts genannt und Dich auf die wichtigen Vortheile aufmerksam gemacht, die er vermöge seiner Natur für die Erreichung des hohen Zwecks aller Erziehung verspricht. Aber ich muß mich nun entschließen, in die, wenn auch trockene, Darstellung des Einzelwesens dieses Elementar-Unterrichtsmittels einzugehn.

Es fragt sich nämlich: wie kann der Unterricht durch eine dem Kinde verständliche, anschauliche Darstellungsart die Zahl= und Maaßverhältnisse für seinen Zweck praktisch benutzen? Diese Frage muß ich Dir jetzt beantworten.

Die Zahl= und Maaßverhältnisse sind mathematische Wahrheit; der formale Elementar=Unterricht ist im Wesentlichen Mathematik, denn er beruht wie sie auf Anschauung in Zeit und Raum. Das mußte der Fall seyn, wenn er formal und anschaulich zugleich seyn und seinen Zweck erreichen sollte. Es war also — zu dieser Behauptung führen uns die Pestalozzischen Ideen — nicht das Wesen der Mathematik, es war ihre Form und Methode, welche bisher dem Kinde diese Wissenschaft unzugänglich machte.

Die eigentliche und gewöhnliche Methode der Mathematik abbrevirt ihre Ausdrücke, ihre Formeln, ihre Sätze, ihre Beweise auf mannigfaltige Art. Sie thut es durch Ziffern, durch Zeichen, durch Bestimmung des Decimalwerths der Ziffern vermittelst der Stelle, die ihnen in den Reihen angewiesen wird, durch Kunstausdrücke. Dadurch gewinnt die mathematische Methode

ihre Kürze, ihre Bestimmtheit und Energie, und mit einem Worte, sie verdankt dieser Art zu abbreviren sehr viel von ihrem formalen Werth. Allein was dem geübten Geiste des Erwachsenen eine willkommene Verkürzung ist, das ist für das Bedürfniß der kindlichen unentwickelten Anschauungskraft ein Mangel an Deutlichkeit und Einfachheit, eine verwirrende Verwickelung, und die Ziffern, als Abbreviaturen betrachtet, die dem Erwachsenen das Rechnen und die Uebersicht der Rechnung, deren Gründe er schon versteht, erleichtern; erschweren dem Kinde die Anschauung und machen es ihm unmöglich, die Gründe der Verhältnisse zu durchschauen.

Dieses Faltengewand von Abbreviaturen, womit die bisher einzige Methode der Mathematik ihre Wahrheiten umgiebt, entfaltet die Pestalozzische Lehrart; sie entfaltet Alles. Sie stellt die Wahrheiten, die sie bis jetzt umfaßt, eben so vollständig und befriedigend dar, wie die abbrevirte Form der Mathematik, aber nicht in dieser gedrängten Kürze. Das will sie nicht, denn sie hat es mit Kindern zu thun, deren inneres abstractes Anschauungsvermögen durch

den äußern Sinn geweckt, unterstützt, zur Wirksamkeit gebracht werden muß.

Sie stellt deswegen ihre Wahrheiten auch dem äußern Sinne anschaulich dar, indem sie jede Einheit einzeln und dadurch alle Verhältnisse der Einheiten und Größen und ihrer Theile an Tabellen anschaulich macht. Diese Tabellen, als Mittel des formalen anschaulichen Elementar-Unterrichts und ihren Gebrauch muß ich Dir nun darstellen. Ich sage Dir vorher, es wird mir unvollkommen gelingen; denn noch habe ich nie vermogt, in irgend einer Art der Darstellung, so oft ich es auch versuchte, die Kraft zu erreichen, mit welcher hier in Burgdorf die Sache für sich selber spricht. Es wird schwer seyn, erstlich, weil diese Tabellen vermöge ihrer Vielseitigkeit ein sehr zusammengesetztes Detail in sich verschließen, dessen Totaleindruck und Zusammentreffen zum Zweck des Elementar-Unterrichts in der schriftlichen Darstellung schwer auszudrücken ist; zweitens, weil diese Tabellen sich gegenseitig so auf einander beziehen, sich gegenseitig so erklären und in der Anwendung so voraussetzen und er-

leichtern, daß man sie alle zugleich, wenigstens im genauesten Parallelismus müßte darstellen können, um ihren Gebrauch und Nutzen mit der vollkommensten Präcision vorzulegen.

Ich will es versuchen, Dir durch meine Darstellung ihr gegenseitig in einander eingreifendes Verhältniß klar zu machen; denn es ist, wie Du künftig sehen wirst, ein großer Vorzug des formalen Elementar-Unterrichts, daß die Verhältnisse der Zahlen und Maaße bey seinen Uebungen sich so innig vereinigen. Es scheint mir inzwischen am bequemsten, zuerst von den Zahlenverhältnißtabellen zu sprechen, und zwar so, daß ich Dir heute nur eine Uebersicht und einen Begriff von ihnen gebe, ohne welchen, wie es bey den Pestalozzischen Lehrbüchern wirklich geschah, das Wesen und der Geist der Uebungen nicht erkannt wird. Ich sage Dir aber vorher, die Darstellung der Tabellen und ihrer Uebungen kann nicht anders als trocken ausfallen, und einzig und allein das Interesse, welches ich Dir für meinen Gegenstand zutraue, läßt mich hoffen, daß Du dabey nicht ermüdest.

Wenn Du die Tabelle vor Dich nimmst, die

ich Dir beylege, (Tab. I.) und die wir die Einheitentabelle nennen, so siehst Du auf ihr eine Anzahl von Zeichen von kurzen perpendikulären Strichen, deren jeder eine Einheit vorstellt. Du siehst zehn horizontal unter einander stehende Reihen solcher Repräsentanten der Einheit auf der Tabelle; die erste enthält zehn, jede folgende zehn mehr als die nächstvorhergehende, die letzte hundert. Bemerke nun auch, daß jede dieser zehn Reihen in zehn Abtheilungen erscheint. In der ersten Reihe findest Du in jeder Abtheilung nur einen Strich, in jeder folgenden Reihe findest Du in jeder Abtheilung einen Strich mehr, als in der nächstvorhergehenden, bis in der zehnten Reihe in jeder Abtheilung zehn Striche sind. Du siehst, daß die Tabelle zum Behuf des einmal angenommenen Decimalsystems entworfen und eingerichtet ist.

Ohne in die Uebungen für jetzt bestimmt einzugehen, will ich Dir im Allgemeinen zeigen, was sich dem Kinde an der höchst einfachen und dabey sehr sinnreichen und vielseitigen Anordnung dieser Tabelle anschaulich machen läßt.

1) Die Einheit wird (durch einen jeden dieser

Striche) als das erste ursprüngliche Maaß zur Bestimmung des einfachsten Verhältnisses der Zahlen und Größen anschaulich gemacht.

2) Eben so anschaulich wird jede collective Größe gemacht, in sofern gezeigt wird, daß jede aus Einheiten zusammengesetzt ist, und also in Einheiten aufgelös't werden kann, welche Theile der Größe sind.

3) Nach Maaßgabe dieser Theile werden zwey collective Größen verglichen und anschaulich gezeigt, welche größer, welche kleiner, und wie viel die eine mehr oder weniger Einheiten als die andere hat.

4) Größen werden in gleiche Theile getheilt, und diese Theilung anschaulich dargestellt; diese Theile werden öfter als einmal genommen, und so die Vervielfachung collectiver Größen anschaulich gemacht.

5) Collective Größen werden so verglichen, daß man anschaulich zeigt, der wievielte, einfache oder mehrfache Theil, die eine von der andern sey. Diese Verglei-

chung giebt ein anschauliches Fundament für Verhältnisse und Proportionen.

6) Alles dies kann auch in Absicht derjenigen Größen anschaulich gezeigt werden, die bey weitem die Grenzen der Tabelle überschreiten, und die aus einer Menge von Einheiten bestehn, die bey weitem die Anzahl der Einheiten übertrift, die auf der Tabelle repräsentirt werden; denn alle, auch die größten Größen sind ja nach dem Decimalsystem aus Zehnern zusammengesetzt, die man auf der Tabelle findet.

Du begreifst, l. K., daß auf diese Art alle mögliche Zahlen und ihre Verhältnisse zur Sprache kommen können. Alle werden in ihre Theile und diese Theile in die Einheiten zerlegt, und so werden ihre Verhältnisse, so combinirt sie auch immer seyn mögen, an den auf der Tabelle anschaulich repräsentirten Einheiten vollkommen klar. Dieses leichte und einfache Verfahren des Auflösens und des Zurückgehens zur Einheit, und die Anschaulichkeit dieses Ver=

fahrens leistet für die Berechnung der Einheiten und ungebrochenen Größen auf eine populäre dem Kinde verständliche Art alles, was Du von den zusammengesetzten Formeln und abbrevirten Ausdrücken der eigentlich mathematischen Demonstration nur immerhin verlangen kannst. Das ganze Rechnen mit Einheiten besteht ja im Zusammensetzen der Größen aus Einheiten und Auflösen dieser Größen in Einheiten oder andere Größen, die sich auf jeden Fall in Einheiten darstellen lassen. Dies alles, l. K., wirst Du noch überzeugender einsehen, wenn ich Dir (etwa in meinem nächsten Briefe) die acht Uebungen vorlege, welche aus den Zahlenverhältnissen der Einheitentabelle auf eine lückenlose Art gleichsam zusammengewebt sind.

Nun bitte ich Dich, die zweyte Tabelle vor Dich zu nehmen, die ich Dir gleichfalls beylege. (Tab. II.) Es ist die erste Bruchtabelle.

Betrachte ihre Einrichtung; sie hat mit der Anordnung der Einheitentabelle viel Aehnlichkeit, und die Verschiedenheit beyder bestehet nur darin, daß bey jener ersten von Einheiten und ihren Verhältnissen, bey dieser zweyten von Theilen der

Einheiten von Brüchen und ihren Verhältnissen die Rede ist. Da man nun Bruchtheile jeder Art als Einheiten betrachten kann, so folgt, daß zwischen den Verhältnissen der Bruchtheile einer und derselben Art (Brüche desselben Namens) und den Verhältnissen der Einheit eine vollkommene Analogie Statt finden muß.

Natürlich findet man dieselbe Analogie auch zwischen der Einheitentabelle und der ersten Bruchtabelle.

1) So wie die Einheitentabelle aus zehn horizontal unter einander stehenden Reihen bestand, von denen jede um des Decimalsystems willen zehn Abtheilungen hatte; so enthält die erste Bruchtabelle zehn horizontal unter einander stehende Reihen, deren jede aus zehn Quadraten besteht. Die erste Reihe enthält ungetheilte Ganze, die zweyte Hälften, bis die zehnte Zehntel enthält; wieder zum Behuf des Decimalsystems.

Jeder Bruchtheil von $\frac{1}{2}$ bis zu $\frac{1}{10}$ wird also auf dieser Tabelle (als Einheit betrachtet) anschaulich gemacht.

2) Jede collective aus Bruchtheilen bestehende

Größe wird dadurch anschaulich, daß man sie aus Bruchtheilen gleicher Art zusammensetzbar und in Bruchtheilen gleicher Art auflösbar betrachtet. (Wie bey den collectiven Größen der Einheiten.)

3) Jede collective aus Bruchtheilen bestehende Größe kann mit jeder andern verglichen werden; so wie das bey den aus Einheiten gebildeten collectiven Größen der Fall war. Die Tabelle zeigt, welche collective Bruchgröße mehr oder weniger Bruchtheile, und wie viele mehr oder weniger sie enthält.

4) Jede aus Bruchtheilen bestehende collective Größe kann in gleiche Theile getheilt, und diese Theile können mehrmals genommen werden. So wird hier (wie bey den Einheiten) die Theilung und Vervielfachung von Bruchgrößen gleicher Benennung anschaulich gemacht.

5) Collective Größen, die aus gleichen Bruchtheilen bestehen, werden so auf eine anschauliche Art mit einander verglichen, daß man zusieht, der wie vielte einfache oder mehrfache Theil die eine collective

Bruchgröße von der andern seyn. Hierdurch ergiebt sich, wie bey Einheiten, ein Fundament für Verhältnisse und Proportionen der Brüche.

6) Auch die Verhältnisse derjenigen Bruchtheile, welche auf dieser Tabelle nicht anschaulich repräsentirt werden, (solcher die kleiner sind als Zehntel) können, wie es auf der ersten Tabelle mit Einheiten der Fall war, nach der Analogie der dargestellten anschaulich gemacht werden.

Du siehst, daß ein nicht zu verkennender Parallelismus zwischen diesen zwey Tabellen Statt findet. Die erste verhält sich zur zweyten, wie sich die Eigenschaft der Einheit zum Wesen des Bruchtheils verhält. Da man mit Bruchtheilen gleicher Art wie mit Einheiten umgehen kann, so ergiebt sich, das diese Tabelle die Rechnung mit Brüchen gleicher Benennung so erschöpfe, wie die erste Tabelle die Rechnung mit Einheiten erschöpfte. Dies geschieht durch die Uebungen, welche sich auf diese Tabelle gründen, und welche natürlich die größte Aehnlichkeit mit

den Uebungen der Einheitentabelle haben, und mit dieser in fortlaufendem Parallelismus stehen.

Wir kommen nun zur dritten Tabelle der Zahlenverhältnisse, oder zur zweyten Bruchtabelle. Sie dient dazu, dem Kinde die Eigenschaften, die Verhältnisse und die Berechnung der Brüche, die in ungleichen Bruchtheilen ausgedrückt sind, (Brüche ungleicher Nenner) anschaulich zu machen. Dazu ist nöthig, daß sie vor allen Dingen die Lösung der Aufgabe möglich und anschaulich mache, Brüche ungleicher Nenner, ohne Veränderung ihres Werths in Brüche gleicher Nenner zu verwandeln, oder (wie man sich in Rechenbüchern ausdrückt) auf gleiche Benennung zu bringen.

Diese Aufgabe wird durch die doppelte, sowohl horizontale als perpendikuläre Theilung der Quadrate auf die anschaulichste Art gelös't. Hast Du nemlich zwey Brüche von ungleichen Nennern, und willst Du gleichwohl zum Behuf der Rechnung den Werth beyder in Brüchen ausdrücken, die gleiche Nenner haben, so suchst Du an der Tabelle ein Quadrat, das nach Maaßgabe des einen Deiner zwey

Nenner durch perpendikuläre, nach Maaßgabe des andern durch horizontale Linien getheilt ist. Auf diese Art getheilt, stellt Dir das Quadrat ein Ganzes anschaulich vor, das sowohl in die Bruchtheile Deines einen als Deines andern Bruches sich zerlegen läßt. Du nimmst nun so viele solcher Bruchtheile, als der Zähler Deines ersten zu verwandelnden Bruchs besagt, und untersuchst, wie viel Theile vom ganzen Quadrat (die die doppelte Theilung hervorbringt) darin enthalten sind. Die Anzahl der Theile giebt Dir den Zähler Deines ersten gesuchten Bruchs. Du nimmst ferner so viele solcher Theile, als der Zähler Deines zweyten Bruchs besagt, und untersuchst wieder, wie viel Theile des ganzen Quadrats darin enthalten sind. So hast du den Zähler für Deinen zweyten zu suchenden Bruch gefunden. Den gemeinschaftlichen Nenner für beyde bestimmt Dir die Anzahl der sämmtlichen Theile, die das ganze Quadrat durch die doppelte Theilung hat. So sind die beyden Brüche auf gleiche Benennung gebracht.

Ich weiß nicht, ob es mir endlich gelang, durch die Beschreibung mit Worten den Totaleindruck wiederzugeben, den ein einziger Blick auf das anschauliche Quadrat der Tabelle gewährt. Und doch gebe ich Dir mein Wort, daß ich Tage lang daran studirt und ganze Seiten vollgeschrieben habe, um diese Beschreibung in der möglichsten Kürze und Präcision abzufassen. Da sie das Fundament der Darstellung der zweyten Bruchtabelle ist, so wollte ich sie durchaus nicht nur durch Induction, durch Beyspiele, sondern durch allgemeine Begriffe geben.

Ich füge indessen ein Beyspiel bey; es sey ein leichtes und einfaches. Es sind zwey Brüche gegeben, $\frac{3}{5}$ und $\frac{2}{7}$. Du suchst auf der Tabelle ein Quadrat, welches durch 4 Perpendikular-Linien in Fünftel, und durch 6 horizontale Linien in Siebentel getheilt ist. (Es ist auf der Tabelle natürlicher Weise das siebente der fünften Reihe.) Vermöge seiner Theilung kannst Du von diesem Quadrate dreymal den fünften Theil oder $\frac{3}{5}$ nehmen. Diese enthalten $\frac{21}{35}$. Vermöge seiner Theilung kannst Du von demselben Quadrate auch $\frac{2}{7}$ nehmen; diese enthalten $\frac{10}{35}$. Deine Aufgabe ist gelöſ't.

Ein Blick auf die Tabelle überzeugt Dich, daß man auf ihr alle Bruchtheile von $\frac{1}{2}$ bis zu $\frac{1}{10}$ zwey und zwey im Quadrate zum Behuf dieser Aufgaben zusammengestellt findet. Nach der Analogie dieser Brüche, kann man jedes denkbare Paar von Brüchen von ungleichen Nennern, durch das Mittel ihrer anschaulichen Darstellung, durch die Theilung eines Quadrats, auf eine anschauliche Weise zu gleicher Benennung bringen.

Bey der Schwierigkeit, welche diese Sache in der schriftlichen Darstellung und bey der Leichtigkeit, welche sie durch die Anschauung gewinnt, würde es unnütz und ein Mißbrauch Deiner Geduld seyn, tiefer in sie einzugehen. Ich sage also nichts davon, wie anschaulich durch das Mittel dieser Tabelle die Aufgabe gelös't wird, Brüche zu verkleinern. Man kann in der That sagen, daß die Anschauung dieser Tabelle, daß das anschauliche Quadrat diese Aufgabe von selber lös't.

Ich sage nichts davon, wie durch diese Tabelle, durch Hülfe eines Quadrats, (das man auf der Tabelle findet, oder sich durch das Vermögen der abstracten Anschauung construirt) auch

mehr als zwey Brüche auf gleiche Benennung gebracht werden können. Wenn ich diese Punkte, nachdem ich Dich auf den rechten Weg gebracht habe, Deinem Nachdenken überlasse, so mache ich keinen so großen Anspruch an Dich, als wenn ich verlange, daß Du Dich durch meine schriftlichen Darstellungen und Beschreibungen einer Sache durcharbeiten sollst, die sich nur durch Anschauung praktisch fassen läßt.

Ja, praktisch! Hierauf werde ich noch einmal zurückkommen, und hieran werde ich einen Rath und Vorschlag anknüpfen, wenn ich Dir in meinem nächsten Briefe die acht Uebungen der Einheitentabelle werde vorgelegt haben.

Von der zweyten Bruchtabelle ist mir nur noch eins zu bemerken übrig. Wenn durch sie, wie ich Dir gezeigt habe, die Aufgabe anschaulich gelös't wird, Brüche, die aus ungleichen Bruchtheilen bestehen, auf gleiche Benennung zu bringen, so können dann bey diesen so verwandelten Brüchen alle die Uebungen in Anwendung gebracht werden, die bey der ersten Bruchtabelle vorkamen. Und hieraus ergiebt sich, daß zwischen der zweyten und ersten Bruchtabelle eben

die Analogie Statt finde, die wir zwischen der Einheitentabelle und ersten Bruchtabelle und ihrem beiderseitigen Organismus nicht verkennen konnten.

Wollte ich Dir diese Analogie, so wie bey jenen ersten zwey Tabellen darlegen, so würde ich in ein Detais gerathen, welches in dem Grade weitschichtiger wäre, als die Quadrate der zweyten Bruchtabelle öfter als die der ersten getheilt sind. Ich schone Deiner Geduld und bitte Dich nur noch, die Ueberreste derselben zusammenzunehmen, indem ich Dich noch auf eine psychologische Merkwürdigkeit aufmerksam mache.

Die pädagogische Einsicht des achtzehnten Jahrhunderts stand seit langer Zeit an dem Punkt, diese Veranschaulichung der mathematischen Wahrheit der Zahlen- und Maaßverhältnisse an diesen Tabellen zu entdecken. Und doch geschah es nicht. Denke nur an Busse's gemeinnütziges Rechenbuch, und an die Kupfertafel, die demselben zur Veranschaulichung der leichtesten Bruchverhältnisse beygefügt ist. Ist das nicht der Keim zur Idee der Pestalozzischen Zahlenverhältnißtabelle? Noch mehr ist das der Fall bey Pöhlmanns, zum Unterricht in

der Bruchrechnung höchst brauchbaren und sinnreich erfundenen, Stäbchen.

Auch die Gerechtigkeit, die man in den letzten Jahren ziemlich allgemein dem wichtigen Nutzen des Kopfrechnens wiederfahren ließ, beweiset, daß man überhaupt die Nothwendigkeit eines formalen, die Geisteskraft entwickelnden Elementar-Unterrichts ahndete. Aber wie kommt es doch, daß man die Pestalozzischen Entdeckungen und Vorschläge nicht schon längst in ihrem ganzen Umfange machte? Vermuthlich deswegen, weil jenes Ahnden der Nothwendigkeit formaler Elementar-Unterrichtsmittel nie tiefgefühlte Ueberzeugung wurde und weil man, während man sich mit den Keimen desselben beschäftigte, mehr an die Verbesserung der Methode des Rechnenlehrens als an ihn dachte.

Pestalozzi kannte alle diese bisherigen Bemühungen noch weniger als die Mathematik. Er suchte nur, als ein Forscher des kindlichen Sinnes und seiner Entwickelung die psychologischen Anfangspunkte des Elementar-Unterrichts. Die Geisteskraft dadurch zu erhöhen, das war sein eigentlicher Zweck. Diesem weit

untergeordnet war das Erwerben der Fertigkeit im Rechnen. Und so kam er zu den Ideen und Elementar-Unterrichtsmitteln, die ich Dir bisher vorgelegt habe.

Neunter Brief.

Ich eile zu vollenden, was ich angefangen habe. Ich lege Dir heute die acht Uebungen der Einheitentabelle vor, welche auf die lückenloseste Art alle Verhältnisse und Verfahrungsarten enthalten, die bey Einheiten und ihrer Berechnung vorkommen können. Erst wenn mir das mit einiger Deutlichkeit gelungen ist, kennest Du ganz das Wesen und den Werth dieses Unterrichtsmittels, seiner Einfachheit und Vielseitigkeit; und dann erwarte ich die Mittheilung Deiner Gedanken und vielleicht Deiner Einwürfe. Ich werde Dir bey jeder einzelnen Uebung dreyerley zu zeigen haben. Erstlich ihr Wesen und ihren Gang, zweytens ihren Zweck und Nutzen, und drittens

ihren Zusammenhang mit der folgenden und überhaupt mit den übrigen Uebungen.

Wenn sonst in der Welt aller Anfang schwer ist, so ist bey Pestalozzi der Anfang immer äußerst leicht, und zwar so, daß er jeden folgenden Schritt auch leicht macht. Dies kommt daher, daß man beym ersten Elementarpunkt anfängt und nichts überspringt. So verhält es sich mit der ersten Uebung. Man lehrt durch sie das Kind zählen. Es befördert die Anschaulichkeit, daß man auf die Striche auf der Tabelle hindeutet, indem man sie zählt. Man spricht eins, zweymal eins, dreymal eins, und so weiter, indem man mit dem Finger oder mit einem Stäbchen jedesmal den Strich oder die Striche berührt, von denen die Rede ist.

Man kann den kleinen Kindern das Zählenlernen noch mehr erleichtern, noch anschaulicher machen, wenn man ihnen anstatt der Tabelle und ihrer Striche bewegliche Gegenstände, z. E. kleine Hölzer zum Anschauungsmittel giebt, die sie in die Ordnung bringen, in welcher auf der Tabelle die Striche stehen. Auch kann man sie die Striche auf eine Schiefertafel schreiben, und

sich selbst eine Tabelle, oder Bruchstücke einer Tabelle verfertigen lassen; dadurch werden sie noch mehr selbstthätig beschäftigt. Du siehst, wie diese erste Uebung und also durch sie der ganze formale Elementar-Unterricht sich an das Buch der Mütter anschließt. Schon dort lernten die Kinder durch Anschauung sinnlicher Gegenstände (z. E. ihrer Finger-Knöchel) zählen, hier wird diese Uebung in einem weitern Umfange bis zur Fertigkeit vollendet.

In dieser Uebung wird auch schon der erste Grund gelegt, auf eine recht anschauliche Art die Bildung von Größen durch Zusammensetzung mehrerer Einheiten zu zeigen. Bey der zweyten Reihe z. E. wo in jeder Abtheilung zwey Striche vorkommen, spricht man: hier sind zwey mal eins, (zwey Einheiten) zwey mal eins sind einmal zwey. So bey jeder folgenden Reihe. Das Kind lernt so viel anschaulicher, als durch arabische Ziffern das Wesen der collectiven Größen II III IIII. Es sieht vor Augen, daß man mehrere Einheiten zusammenfassen und so als Eine Größe betrachten kann.

In allen Uebungen wirst Du finden, daß die

gegebenen Anschauungen sogleich zur praktischen Anwendung benutzt werden. Dies geschieht durch Fragen. Bey dieser Uebung kann man auf zweyerley Art fragen.

Erstlich so, daß man sich von dem Kinde in irgend einer Reihe eine Anzahl Einheiten oder Zweyer oder Sechser ꝛc. zeigen läßt. z. E. zeige mir auf der Tabelle sechs mal eins, drey mal fünf ꝛc.

Oder: daß man mit dem Stäbchen eine Anzahl Einheiten oder collective Größen überfliegt, hinter irgend einem Striche stehen bleibt, und das Kind fragt, wie viel Einheiten, Zweyer sind bis hierher?

Du siehst, worin der Nutzen dieser Uebung besteht. Das Kind wird durch sie mit den Zahlen und mit der Zusammensetzung der Größen aus Einheiten vertraut. Was durch sie vorbereitet wurde, das ist bey der zweyten Uebung die Hauptsache. Sie betrachtet jede einzelne Einheit, als Theil einer jeden collectiven Größe, als so vielten Theil, als die collective Größe Einheiten enthält, oder mit andern Worten: jede Einheit wird in dieser

Uebung als ein Theil der collectiven Größe betrachtet, zu der sie gehört, als die Hälfte von zwey, als der dritte Theil von drey, als der sechste von sechs ꝛc. Aus diesen Theilen werden dann die collectiven Größen wiederum zusammengesetzt.

Vergleiche nun den Gang der Uebung im Lehrbuche. Fasse einmal die sechste Reihe ins Auge.

1 ist der 6te Th. von 6	Einheiten als Theile der collectiven Größe: Sechs.
2m. 1 ist 2m. d. 6te Th. v. 6	
3m. 1 ist 3m. d. 6te Th. v. 6	
4m. 1 ist 4m. d. 6te Th. v. 6	
5m. 1 ist 5m. d. 6te Th. v. 6	Aus ihnen wird wieder gebildet
6m. 1 ist einmahl 6	
7m. 1 ist einmahl 6 und d. 6te Th. v. 6	Die collective Größe: Sechs.

ꝛc. ꝛc.

Von nun an wiederholt sich dieser Gang, der, wie die erste Uebung, durch alle Reihen der ganzen Einheitentabelle durchgeht.

Man kann aber auch den Gang der Uebung folgendergestalt umkehren, um daduch die ganzen Zahlenreihen in Einheiten aufzulösen.

d. 6te Th. v. 6 ist 1	}	Alle Theile der collectiven Größe (hier Sechs) werden als Einheiten betrachtet, und so
2m. d. 6te Th. v. 6 ist 2m. 1		
3m. d. 6te Th. v. 6 ist 3m. 1		
4m. d. 6te Th. v. 6 ist 4m. 1		
5m. d. 6te Th. v. 6 ist 5m. 1		
6m. d. 6te Th. v. 6 ist 6m. 1		
7m. d. 6te Th. v. 6 ist 7m. 1	}	die ganze Zahlenreihe in Einheiten aufgelöset.

Die Fragen, die man dem Kinde vorlegt, um diese Uebung anzuwenden, sind doppelter Art. Entweder: man bestimmt eine Anzahl Einheiten, und läßt daraus irgend eine collective Größe (Zweyer, Sechser, Achter ꝛc. welche Reihe man nun ins Auge faßt) bilden, und zwar so, daß die überfließenden Einheiten als Theile der collectiven Größe erschienen. Z. E. man zeigt auf der Tabelle dreyzehn Einer und frägt: Dreyzehn Einer, wie viel mal zwey? Antwort: Dreyzehn Einer sind sechs mal zwey und einmal der halbe Theil von zwey. Oder: man kehrt die Frage um. Man giebt eine Anzahl collectiver Größen von einerley Art an, fügt auch wohl Theile dieser Größe bey, und läßt nun diese Größen und diese Theile in Einheiten auflösen. Z. E. sieben mal sieben und viermal der

10

siebente Theil von sieben, wie viel mal eins? Antwort: Drey und funfzig mal eins.

Bey der ersten Art der Frage findet eine Abänderung Statt, die ihren Nutzen hat. Man kann die Einheiten als Theile einer collectiven Größe aufführen, und eine andere collective Größe daraus bilden lassen. Z. E. dreyzehn mal der halbe Theil von Zwey, wie viel mal zwey? wie viel mal fünf? rc. — sechs mal sechs und der sechste Theil von Sechs, wie oft der sechste Theil von Sechs? der neunte Theil von neun? rc.

Die Anschauung der Tabelle, mit der man die Frage begleitet, beweiset auch die Richtigkeit der Antwort. Der Nutzen dieser Uebung ist Dir aus dem zu Anfange Gesagten klar; übrigens hängt sie mit der dritten auf das engste zusammen, denn die zweyte macht die Grundlage der dritten Uebung aus. Diese fängt nämlich damit an, abermals die collectiven Größen der verschiedenen Reihen wieder in Einheiten aufzulösen; hat aber dabey den Zweck, diese Einheiten als Theile ihrer respectiven unter sich verschiedenen collectiven Größen betrachtet, als solche

so mit einander zu vergleichen, daß dadurch die verschiedenen collectiven Größen selbst, deren Theile sie sind, wieder mit einander in Vergleichung gebracht werden können.

Ist nämlich eine gewisse Anzahl collectiver Größen (sammt den etwa überfließenden Theilen) in Einheiten aufgelöset, so werden diese Einheiten von neuem zu collectiven Größen anderer Art verbunden. Sie werden gleichsam in eine andere Form gegossen. Die verschiedenen collativen Größen stehen in verschiedenen Reihen; also werden in dieser dritten Uebung verschiedene Reihen so mit einander in Verbindung gebracht, daß ihre einzelnen in jeder ihrer Abtheilungen vorkommenden Größen mit einander verglichen werden.

Um Dir den Gang der Uebung ganz anschaulich zu machen, lege ich Dir ein kleines Bruchstück vor, welches Du ja mit der Tabelle und mit den Uebungen im Pestalozzischen Lehrbuche der Zahlverhältnisse vergleichen mögest. Fasse die dritte und vierte Reihe ins Auge:

d. 3. T. v. 1m. 3 ist	1m. 1;	1m. 1 ist d. 4. T. v. 1m. 4
2m. d. 3. T. v. 1m. 3 ist	2m. 1;	2m. 1 ist 2m. d. 4. T. v. 1m. 4
1m. 3 ist	3m. 1;	3m. 1 ist 3m. d. 4. T. v. 1m. 4
1m. 3 u. d. 3. T. v. 3 ist	4m. 1;	4m. 1 ist 1m. 4
Aufzählung der Theile der collectiven Größe Drey.	Verbind. derselben in Einheiten.	Zusammenfassung dieser Einheiten dieser Theile der coll. Größe Drey in die collect. Größe Vier.

Dieses Fragment ist hinreichend, Dir alle in der Uebung vorkommenden Operationen und Verhältnisse zu zeigen. Du siehst, diese Uebung geht einen Schritt weiter als die vorige, und zwar so, daß dieser Schritt gerade von dem Punkt ausgeht, bey welchem der zweyte stehen blieb. Bey der zweyten Uebung wurden die Größen aus Einheiten zusammengesetzt und in Einheiten aufgelöset, und diese, als Theile der collectiven Größe betrachtet, mit denen Größen verglichen, welchen sie zugehörten. Hier in der dritten Uebung wurden die collectiven Größen in Einheiten gleichfalls aufgelöset, aber als Theile anderer verschiedener collectiven Größen betrachtet, unter sich zum Behuf der Vergleichung der Größen selbst verglichen.

Ich fühle, wie trocken diese Erklärungen auf dem Papiere sind; wie wenig sie von dem Anziehenden der Sache selbst, wenn sie ausgeübt wird, beybehalten. Ich merke, daß ich es nicht vermeiden kann, oft dieselben Worte zu gebrauchen; ein Vorwurf, den man so oft Pestalozzi bey Gelegenheit seiner Lehrbücher macht. Ich weiß, Du stößest Dich daran nicht und begreifst, daß es als Bedingung der Deutlichkeit in der Sache selbst liegt.

Auch bey der dritten Uebung legt man Fragen vor, um zu sehen, ob die Kinder sie völlig verstanden haben. Man bestimmt eine oder mehrere collective Größen derselben Art, hängt auch wohl Theile von ihr an und fragt, wie oft in dieser Summe die oder jene andere collective Größe enthalten sey. Z. E. sechs mal acht und sechs mal der achte Theil von acht wie viel mal fünf? Antwort: zehn mal fünf und vier mal der fünfte Theil von fünf. Nun fragt man nach dem Grunde der gegebenen Antwort. Er ergiebt sich aus dem Gange der Uebung und aus der Tabelle. Das Kind löset die gegebenen Größen in Einheiten auf, um sie in Fünfen

verwandeln zu können, und in Einheiten, die Theile eines Fünfers (d. h. Theile der collectiven Größe Fünf) sind. Es spricht: Sechs mal acht ist acht und vierzig mal Eins; sechs mal der achte Theil von Acht ist sechsmal Eins; acht und vierzig mal Eins und sechsmal Eins ist vier und funfzig mal Eins; vier und funfzig mal Eins ist zehn mal Fünf, und vier mal der fünfte Theil von Fünf.

Dieses einzige Beyspiel zeigt schon den Nutzen dieser Uebung. Es fällt in die Augen, daß dieses Vergleichen der Größen und ihrer Theile eine trefliche Uebung im Abstrahiren und Combiniren und für das Gedächtniß ist. Uebrigens habe ich schon vorhin den Nutzen dieser Uebung angedeutet, indem ich ihren Zusammenhang mit der vorhergehenden zeigte.

Auch in der vierten Uebung wird aufgelöset und zusammengefaßt, aber auf eine etwas andere Art, als in der vorigen Uebung. In der dritten wurden die Größen in einzelne Einheiten aufgelöset; der Schritt, den die vierte Uebung weiter thut, besteht darin, daß eine collective Größe in Hälf=

ten, in drey, vier, fünf ꝛc. Theile getheilt wird, von denen jede mehr als eine Einheit enthält, und bestimmt so, daß kein Rest bleibt. Diese Theile einer Größe werden dann wieder zwey, drey, vier ꝛc. mal genommen. Am Ende sieht man zu, welche Summe von Einheiten aus dieser Vervielfachung hervorgeht.

Hier hast Du eine Probe von dem Gange dieser Uebung. Ich bitte Dich, die sechste Reihe ins Auge zu fassen.

d. halbe Theil v. 12 ist	6		
2m. d. halbe Theil v. 12 ist	2m. 6;	2m. 6 ist	12
3m. d. halbe Theil v. 12 ist	3m. 6;	3m. 6 ist	18
4m. d. halbe Theil v. 12 ist	4m. 6;	4m. 6 ist	24
5m. d. halbe Theil v. 12 ist	5m. 6;	5m. 6 ist	30
6m. d. halbe Theil v. 12 ist	6m. 6;	6m. 6 ist	36

Die Größe 12 wird in 2 Hälften getheilt; diese Hälfte wird hier einmal bis sechsmal genommen. (Man kann sie nehmen so oft man will.)

Es wird bestimmt wie viel die Hälfte von 12 so und so oft genommen Einheiten gab.

So geht es weiter auf die leichteste Art.

Die Fragen, die man bey dieser Uebung thut, sind, wegen ihres schon etwas verwickelten Gan=

ges, einer großen Zusammensetzung fähig. Z. E. 6mal der 5te Theil vom 3ten Theil von 45, wie oft 3mal 2mal der 4te Theil von 12? Antwort: 1mal 3mal 2mal der 4te Theil von 12. Nun verlangt man den Grund der Antwort zu wissen. Das Kind findet ihn Schritt vor Schritt auf der Tabelle, und giebt ihn also mit der größten Leichtigkeit an. Der dritte Theil von 45 ist 15, der 5te Theil von 15 ist 3. 6mal der 5te Theil von 15 ist 6mal 3. 6mal 3 ist 18mal 1. Folglich ist 6mal der 5te Theil vom 3ten Theil von 45: einmal 3mal 2mal der 4te Theil von 12.

Diese Frage war etwas zusammengesetzt, verwickelt wenn Du willst; aber sie hielt sich dabey innerhalb der Grenzen kleiner Zahlen. (Von der verschiedenen Einrichtung der Fragen zu verschiedenen Zwecken, werde ich künftig noch reden, so wie von dem großen Nutzen der Auflösungen.)

Die zweyte und dritte Uebung löset Größen in einzelne Einheiten auf, die vierte lehrt Größen in mehrere Theile theilen, welche aus mehreren Einheiten und zwar aus gleichvielen Einheiten bestehn. Der große

Nutzen dieser Uebung besteht darin, daß sie Größen mehrmahls nehmen, (vervielfachen) und daß sie durch Anschauung lehrt, Größen in gleiche Theile zu theilen, von denen jede mehr als eine Einheit enthält. Deswegen ist sie auch der Schlüssel der fünften Uebung.

In dieser wird eine kleinere Anzahl Einheiten mit einer größeren, und eine größere Anzahl mit einer kleineren verglichen. Dazu gehört, daß man die Größen in Theile ohne Rest zu zerlegen im Stande sey, daß man wisse, wie oft die kleinere als Theil in der größeren enthalten sey. Dazu gehört Geläufigkeit der vierten Uebung. Um z. E. 18 mit 6 zu vergleichen und das Verhältniß zwischen beyden Zahlen bestimmen zu können, muß man wissen, 18 ist 3mal 6.

Der Gang der Uebung ist, um Dir durch ein Fragment einen Begriff davon zu geben, folgender:

Dritte Reihe:

3m. 1 ist 1m. 3	6m. 1 ist 2m. 3
1m. 3 ist der halbe Th. von 2m. 3	
3m. 1 ist 1m. 3	9m. 1 ist 3m. 3
1m. 3 ist der dritte Th. von 3m. 3	
3m. 1 ist 1m. 3	12m. 1 ist 4m. 3
1m. 3 ist der vierte Th. von 4m. 3	

Du siehst, die kleinere Größe (hier 3) wird zuerst durch ihr Verhältniß zur Einheit bestimmt; dann immer mit der größern eben so bestimmten verglichen, woraus sich ergiebt, der wie vielte Theil die kleinere von der größern ist. Welche Geläufigkeit diese Uebung im Theilen und im Vervielfachen der Zahlen, und welche Kenntniß der Verhältnisse der Zahlen sie giebt, bemerkst Du ohne meine Erinnerung. Durch die Fragen, welche bey dieser Uebung doppelter Art sind, wird dieser Zweck vollkommen erreicht. Entweder man fragt, von welcher größern Größe eine kleinere gegebene der oder jener bestimmte Theil sey. Z. E. von welcher Zahl ist 4 der 12te Theil? Oder man giebt eine kleinere Größe an und fragt, der wie vielte Theil sie von einer größern sey, z. E. der wie vielte Theil von 48 ist 6?

Die Auflösungen ergeben sich so wie die Gründe derselben aus den Uebungen in den Lehrbüchern, und lassen auf der Tabelle sich anschaulich machen. z. E.

6 der wie vielte Theil von 48? Antwort: 6 ist der 8te Theil von 48. Warum?

6m. 1 ist 1m. 6 | 48m. 1 ist 8m. 6

1m. 6 ist der achte Th. von 8m. 6. So findest Du jede Auflösung in den Uebungen.

Die sechste Uebung ist eine Vervielfachung der fünften, welche darin besteht, daß man eine Anzahl Einheiten ohne Rest theilt; einen dadurch erhaltenen Theil öfter als einmal nimmt und angiebt, wie oft dieses Product ein gewisser Theil von einer andern gegebenen Größe sey.

So leicht diese Uebung zu verstehen und zu lernen ist, wenn man die Anschauung zu Hülfe nimmt und die Praxis damit verbindet, so langweilig wird die Beschreibung derselben durch Worte. Hier ist ein Bruchstück der Uebung.

Fünfte Reihe:

10 ist 2m. 5.	15 ist 3m. 5	15 ist 3m. 5.	10 ist 2m. 5.
2m. 5 ist 2m. der 3te Th. v. 3m. 5.		3m. 5 ist 3m. der halbe Th. v. 2m. 5.	
Zehn wird in fünf getheilt, und dieser Theil so oft genommen, als es nöthig ist, um zehn zu bekommen.	Dieses Product wird mit der Größe 3m. 5 = 15 verglichen, damit man sehe, wie oft 2m. 5 ein Theil und welcher Theil von 3m. 5 sey.	Funfzehn wird in fünf getheilt, und dieser Theil dreymal genommen, damit man 15 erhalte.	Dieses Product wird mit 2m. 5 = 10 verglichen, damit man sehe, wie oft 3m. 5 ein Theil von 2m. 5 ist und welcher Theil.

So lernt das Kind durch die fünfte und sechste Uebung auf eine anschauliche Art den Namen und Begriff eines Verhältnisses kennen. Ein Begriff, der außerdem Kindern lange schwer und dunkel zu bleiben pflegt.

Da die sechste Uebung nichts weiter als eine Vervielfachung der fünften ist, so ist ihr Wesen, ihr Zweck, ihr Nutzen, ihre Verbindung mit den übrigen schon dadurch klar, und man lernt sie sehr leicht, wenn man die fünfte recht inne hat. Wer die fünfte gelernt hat, hat an der siebenten, und wer die sechste versteht, hat an der achten nicht mehr zu lernen. In der fünften und sechsten Uebung wurden zwey Zahlen mit einander verglichen und ausgemacht, wie oft die kleinere, einfach oder mehrfach, in der größern enthalten sey, ohne Rest zu lassen, d. h. das Verhältniß zweyer Zahlen wurde bestimmt.

In der siebenten und achten Uebung findet man gleiche Verhältnisse zwischen mehreren Zahlenpaaren, d. h. man findet alle gleichen Verhältnisse, wie man sie in der fünften und sechsten Uebung kennen gelernt

hat, in der siebenten und achten zusammengestellt.

Mit einem Worte, die siebente und achte Uebung geht von der Darstellung der Verhältnisse zur Darstellung der Proportionen über. Die siebente Uebung ist eigentlich der Anfang der achten, die achte die Fortsetzung der siebenten. In der siebenten Uebung wird die Gleichheit zwischen mehreren Verhältnissen gezeigt, in welchem die erste Zahl ein einfacher Theil der zweyten, und die dritte ein einfacher Theil der vierten ist, oder umgekehrt.

In der achten Uebung wird die Gleichheit von mehreren Verhältnissen gezeigt, in welchen die erste Zahl ein mehrfacher Theil der zweyten, und die dritte ein eben so vielfacher der vierten ist; oder umgekehrt.

z. E. Ein Bruchstück der achten Uebung wäre folgendes:

16 ist 8m. 2.	20 ist 10m. 2.	20 ist 10m. 2	16 ist 8m. 2
8m. 2 ist 8m. d. 10te Th. v. 10m. 2.		10m. 2 ist 10m d. 8te Th. v. 8m. 2	
24 ist 8m. 3.	30 ist 10m. 3.	30 ist 10m. 3	24 ist 8m. 3
8m. 3 ist 8m. d. 10te Th. v. 10m. 3.		10m. 3 ist 10m. d. 8te Th. v. 8m. 3	

16 verhält sich zu 20, wie 24 zu 30. Hier sind also gleiche Verhältnisse. 16 ist achtmal der zehnte Theil von 20, und 24 ist achtmal der zehnte Theil von 30. Du siehst also, daß das, was ich oben im Allgemeinen sagte, sich auf dieses Beyspiel anwenden läßt.

Die Beschaffenheit dieser Uebung bringt es mit sich, daß man bey ihr nicht eine Reihe der Tabelle nach der andern von der linken zur rechten, überhaupt nicht Reihenweise, sondern von oben nach unten die Tabelle durchläuft. Nicht horizontal, sondern perpendikular.

Dies wäre die Darstellung der acht Uebungen der Einheitentabelle, so gut ich sie zu geben vermogte. Du siehst wenigstens aus ihr, wie diese Uebungen eine fortlaufende Reihe bilden, wie alles in ihnen in einander eingreift und wie weit sie führen. So sehr ich nun auch fühle, daß diese Darstellung trocken und ermüdend für Dich war, so bereue ich doch nicht, sie niedergeschrieben zu haben. Du trauest mir zu, daß ich das Meinige that, Dir die Sache klar zu machen; wenn mir das gleichwohl nicht vollkommen gelang, so nutzt doch mein Versuch dazu, zu beweisen, daß Pestalozzi weniger Vorwürfe deswegen verdient, als man ihm macht, daß seine Lehrbücher nicht befriedigend waren.

Die Pestalozzische Methode ist so auf Anschauung gebaut, so aus lauter Anschauung zusammengesetzt, daß es fast eben so unmöglich ist, ihr Wesen, das Interessante was ihr Elementar-Unterricht hat, in Worten auf dem Papiere darzustellen, als es unmöglich ist, eine schöne musikalische Composition zu beschreiben, oder einen Geist zu mahlen.

Das habe ich erst recht eingesehen, indem

ich diesen Brief niederschrieb. An die Stelle des Anziehenden und Ueberzeugenden, an die Stelle des Lebens und der Kraft, womit die Sache bey der Anschauung und in der Gegenwart uns anspricht, tritt bey der Darstellung auf dem Papiere etwas Abschreckendes, Mageres und Langweiliges, man mag sich anstellen, wie man will. Das ist die Erfahrung Anderer, so wie meine eigene. Durch bloßes Lesen kann man die Lehrbücher nicht studiren; die Sache gewinnt dann erst Leben, man sieht dann erst, was sie ist und wohin sie führt, wenn man sich sogleich praktisch an sie macht. Das liegt in der Natur der Sache.

Nun muß ich noch eins bemerken. An der ersten und zweyten Bruchtabelle finden Uebungen Statt, deren Gang völlig dem Gange der eben beschriebenen Uebungen an der Einheitentabelle entspricht. Dies ist auch, wie ich schon gezeigt habe, ganz natürlich, weil man Bruchtheile als Ganze, als Einheiten betrachten kann. Zusammengesetzter sind freylich diese Uebungen, weil bey den Theilen der Einheit eine größere Verschiedenheit und Mannigfaltig=

keit als bey dem Ganzen Statt findet. Hierin liegt auch der Grund einiger Abweichungen der Uebungen der Bruchtabellen von den Uebungen der Einheitentabelle. In der dritten Uebung dieser letzten Tabelle z. E. werden die Größen zweyer Reihen mit einander verglichen. Dieselbe Uebung kommt auch in der zweyten Bruchtabelle vor; allein hier bedarf man nicht zweyer Reihen von Quadraten zu dieser Vergleichung. Man bleibt in einer Reihe und hat da genug Spielraum, weil man die Bruchtheile: Drittel, Viertel, Sechstel ꝛc. als den so und so vielten Theil von zwey collectiven Anzahlen solcher Bruchtheile betrachtet, und so unter einander und mit dem Ganzen vergleicht. In der zweyten Bruchtabelle giebt hierzu schon ein einziges Quadrat Spielraum genug, indem es in dieser Tabelle bey der mehrfachen Theilung des Quadrats, als Repräsentanten der ganzen Einheiten, schon in einem Quadrat genug Theile unter sich und mit dem Ganzen zu vergleichen giebt.

Wenn ich Dir die Uebungen der Bruchtabellen so darstellen wollte, wie die Uebungen der Einheitentabelle, so würde ich etwas sehr un-

nöthiges und sogar zweckwidriges thun. Etwas unnöthiges; weil man durch die Uebungen der Einheitentabelle, in der Praxis und Anwendung, von selbst in die Uebungen der Bruchtabelle, vermittelst ihres analogen Ganges, eingeleitet wird. Etwas zweckwidriges; weil ich durch ein längeres, ermüdendes Darstellen dessen, was in der Anschauung, aber auch nur durch sie so leicht ist, Dich eben so sehr vom höchstnöthigen Selbststudium und Selbstversuchen abhalten würde, als die Praxis und Anwendung Dich dazu einladen und aufmuntern wird.

Uebrigens ist eine ausführliche Darstellung der Uebungen der Bruchtabellen auch deswegen nicht nöthig, weil in Absicht auf sie die Lehrbücher viel zweckmäßiger und befriedigender abgefaßt sind, als der erste Heft welcher sich auf die acht Uebungen der Einheitentabelle bezieht.

Um Dir aber zum Selbststudium der Methode Lust zu machen, muß ich einige Punkte näher erläutern, vor denen ich, bey der Darstellung der Uebungen vorüber gieng, um den Ueberblick über das Ganze nicht noch mehr zu erschweren. Dies soll nächstens geschehen.

Zehnter Brief.

Um die Fragen und Aufgaben, auf die man die Uebungen der Einheitentabelle anwendet, einer größern Mannigfaltigkeit empfänglich zu machen, um sie durch einen zweckmäßig berechneten Grad der Zusammensetzung oder auch der Verwickelung, der Kraft des Kindes genau anzupassen, giebt man oft solche Aufgaben, bey denen mehr als eine Uebung angewendet wird, welche also aus verschiedenartigen Zahlenverhältnissen auf eine etwas verwickelte Art zusammengesetzt sind. Ich will Dir heute einige solche Beyspiele geben, um Dir zugleich die Anwendung der acht Uebungen der Einheitentabelle praktisch zu zeigen.

In meinem vorigen Briefe habe ich ohnehin nur selten und sparsam Beyspiele und Aufgaben zu der Darstellung der einzelnen Uebungen hinzugefügt, um diese nicht zu unterbrechen und dadurch noch weitschichtiger und langweiliger zu machen, und gleichwohl sind solche Aufgaben die Seele des formalen Unterrichts an den Tabellen.

27mal der halbe Theil von 2 wie oft mal Drey? Antwort: 9mal Drey. Warum? Der halbe Theil von 2 ist eins; 27mal der halbe Theil von 2 ist 27mal eins; 27mal eins ist 9mal Drey.

Hier ist die zweyte und dritte Uebung verbunden.

16m. zwey und 16m. der halbe Theil von zwey, wie viel mal ists der 4te Theil von 4? Antwort: 48m. der 4te Theil von 4. Auflösung: 1m. Zwey ist 2m. 1. 16m. Zwey ist 16m. 2m. eins; 16m. 2m. eins ist 32m. 1; der halbe Theil von 2 ist 1. 16m. der halbe Theil von 2 ist 16m. 1; 32m. 1 und 16m. 1 sind 48m. 1. Der 4te Theil von 4 ist 1; 48m. 1 ist 48m. der 4te Theil von 4.

Hier ist wider die zweyte und dritte Uebung vereinigt.

6m. 8 und 3m. der 8te Theil von 8 wie oft 3m. 3 weniger 1m. 3? Antwort: 8m. 3m. 3 weniger 1m. 3 und 3m. der 6te Theil von 3m. 3 weniger 1m. 3. Auflösung: 6m. 8 ist 48m. 1, der 8te Theil von 8 ist 1. Dreymal der 8te Theil von 8 ist 3m. 1; 48m. 1 und 3m. 1 sind 51m. 1; 3m. 3 ist 9; 1m. 3 ist 3. 3 von 9 abgezogen

bleibt 6. 51m. 1 ist 8m. 6 und 3m. der 6te Theil von 6 oder von 3m. 3 weniger 1m. 3.

Auch hier ist die zweyte und dritte Uebung verbunden; aber in jede Aufgabe habe ich einige Modificationen gebracht, um Dir die Mannigfaltigkeit merkbar zu machen, welche bey diesen Aufgaben Statt findet.

6m. der 4te Theil von 24 und 3m. der halbe Theil von 16 weniger 2m. den halben Theil von 30 wie oft der 15te Theil von 15? Antwort: 30m. Auflösung: Der 4te Theil von 24 ist 6, 6m. der 4te Theil von 24 ist 6m. 6 = 36. Der halbe Theil von 16 ist 8. 3m. der halbe Theil von 16 ist 3m. 8. 3m. 8 ist 24m. 1; 36m. 1 und 24m. 1 ist 60m. 1; der halbe Theil von 30 ist 15, 2m. der halbe Theil von 30 ist 2m. 15 = 30; 30 von 60 bleibt 30; der 15te Theil von 15 ist 1, 30m. 1 ist 30 m. der 15te Theil von 15.

Hier war die vierte Uebung mit der fünften verbunden.

8m. der 5te Theil von 55 und 6m. der 6te Theil von 12 weniger 5m. den 10ten Theil von 100 und den halben Theil von 5m. den 10ten Theil

von 100, wie viel mal 5m. der 4te Theil von 20? Antwort: Einmal 5m. der 4te Theil von 20. Auflösung: Der 5te Theil von 55 ist 11. 8m. der 5te Theil von 55 ist 8m. 11 = 88; der 6te Theil von 12 ist 2m. 1. 6m. der 6te Theil von 12 ist 6m. 2m. 1. 6m. 2m. 1 ist 12m. 1; 88m. 1 und 12m. 1 ist 100m. 1; der 10te Theil von 100 ist 10, 5m. der 10te Theil von 100 ist 5m. 10 = 50m. 1. Der halbe Theil von 50m. 1 ist 25m. 1. 50m. 1 und 25m. 1 ist 75m. 1, 75m. 1 von 100m. 1 bleibt 25m. 1; der 4te Theil von 20 ist 5. 5m. der 4te Theil von 20 ist 25m. 1. Also ist 8m. der 5te Theil von 55 und 6m. der 6te Theil von 12 weniger 5m. der 10te Theil von 100 und der halbe Theil von 5m. der 10te Theil von 100 einmal 5m. der 4te Theil von 20.

Hier ist die vierte und sechste Uebung mannigfaltig mit einander verbunden, und ich brauche Dich nicht erst darauf aufmerksam zu machen, welche Uebung des Combinirens und Abstrahirens, (also des Verstandes) welche Uebung der Anschauungs- und Gedächtnißkraft durch diese Verbindung erzielt wird.

Der 4te Theil von einer Zahl ist zugleich der

9te von einer andern, die sich zu 36 verhält wie 4 zu 4. Was ist jener 4te Theil jener Zahl? Antwort: 4. Auflösung: 4 verhält sich zu 4 wie 36 zu 36; der 9te Theil von 36 ist 4. 4mal 4 ist 16, der 4te Theil von 16 ist 4.

Die fünfte Uebung ist hier mit der siebenten auf eine leichte Art zusammengeschlungen.

Der 12te Theil von einer unbekannten Zahl ist zugleich der 11te von einer andern, die, wenn man von ihr 5 abzieht, sich zu 2m. 4m. 25 verhält, wie sich 4m. 8 zu 4m. 32 verhält. Welches ist die unbekannte Zahl? Antwort: 60. Auflösung: 4m. 8 ist 32m. 1. 4m. 32m 1 ist 128m. 1; 32m. 1 ist der 4te Theil von 128m. 1; 4m. 25 ist 100m. 1; 2m. 4m. 25m. 1 ist 200m. 1. 200 ist 4m. 50m. 1; 50 verhält sich also zu 2m. 4m. 25, wie sich 4m. 8 zu 4m, 32 verhält. 50 und 5 ist 55. der 11te Theil von 55 ist 5. 5 ist zugleich der 12te Theil von 60. 60 also ist die unbekannte Zahl.

Du findest hier die fünfte Uebung mit der achten in einer Aufgabe verbunden, deren Auflösung alle Seelenkräfte übt; und wenn Du glaubst, daß dergleichen Aufgaben Kindern zu

schwer sind, sie verdrossen machen, sie überspannen möchten, so kann ich Dir sagen, daß in Burgdorf Kinder von 8 bis 9 Jahren diese Aufgaben mit der größten Leichtigkeit in einigen Augenblicken ausrechnen, und sie noch für sehr leicht halten, wenn etwa in einigen Zahlen Nullen vorkommen.

7m. der 8te Theil von einer unbekannten Zahl ist zugleich dem 6ten Theil von 130m. 1 weniger dem 4ten Theil von 16m. 1 gleich. Wie oft ist jene unbekannte Zahl 6m. der 6te Theil von 24m. eins? Antwort: einmal.

Hier ist die vierte, fünfte und sechste Uebung verbunden.

9m. der 12te Theil von 12 und 2m. der halbe Theil von 2 und 8m. der 4te Theil von 8 weniger 4m. den 5ten Theil von 20 wie viel mal 6m. 8? Antwort: Kein mal 6m. 8, aber 11m. der 48ste Theil von 6m. 8.

In dieser Aufgabe kommt nur die vierte Uebung vor, aber ich gebe Dir durch sie ein Beyspiel von etwas verwickelten Fragen.

Diese Aufgaben hielten sich fast alle an kleine Zahlen und innerhalb der Grenzen der Tabelle,

und übten dabey doch, wie ich Dir nicht erst zu beweisen brauche, die Seelenkraft in einem sehr ausgezeichneten Grade. Schließe nun von ihnen auf die noch zusammengesetzteren, sowohl in der Einheiten= als in der ersten und zweyten Bruch=Tabelle, zu deren Lösung die Kinder sehr leicht durch den stufenmäßigen Gang der Methode geführt werden, und entscheide, ob ich Dir in meinen bisherigen Briefen zu viel von der Würkung der Methode auf die Seelenkräfte sagte.

Eilfter Brief.

Es kam mir anfangs sonderbar vor, l. K., als ich aus Deinem Briefe sah, daß wir beyde unsere Meinungen von der Pestalozzischen Methode gegenseitig ausgetauscht zu haben scheinen.

Du warst für sie, ich gegen sie; jetzt bin ich für sie, Du wenigstens scheinbar gegen sie.

Wie gesagt, anfangs kam mir dies sonderbar

vor, aber bald wurde es mir psychologisch begreiflich.

Nur die Gegenwart in Burgdorf und die Anschauung selbst konnte die Wunderkraft auf meinen Geist ausüben, mir eine andere Ansicht von dieser Methode zu geben, als ich in Deutschland hatte.

Weil Du aber nicht gegenwärtig bist und die Anschauung entbehrst, so ist es natürlich, daß Du mir jetzt gerade die Bedenklichkeiten gegen die Methode äußerst, die Du, wenn ich sie ehemals hatte, zu entkräften suchtest. Doch ist auch Dein Brief sehr langsam gelaufen, und Du hast, als Du ihn schriebst, meine drey letzten Briefe noch nicht in Händen gehabt. Hierdurch wird es mir begreiflich, daß Du sagen kannst: „Deine günstigen Aeußerungen über die Pestalozzische Methode, die ich in Deinen ersten Briefen aus Burgdorf finde, haben mich veranlaßt, die Lehrbücher von neuem zur Hand zu nehmen.“ Aber ich gestehe Dir, ich kann den Gedanken nicht abweisen, daß die Sache auf einem verwerflichen Mechanismus beruhe, und in sofern selbst verwerflich sey.“

Diese Deine Meinung, l. K., erklärt sich dadurch, daß Du, als Du sie äußertest, die Form der Anwendung, die bey diesen Uebungen Statt findet, noch nicht genug kanntest, und also die Lehrbücher nur lesen, nicht praktisch studiren konntest. Es muß nun mein angelegentlichstes Geschäft seyn, Dir so gründlich als möglich zu beweisen, daß dies der Fall durchaus nicht ist.

Laß uns von bestimmten Begriffen ausgehen. Was ist mechanisch? Mechanisch ist unser Handeln, in sofern wir dabey hauptsächlich diejenigen Kräfte brauchen, die man zuweilen die niedern (besser die dienenden) nennt, mehr oder weniger mit Ausschluß der höhern Kräfte. Nicht alles mechanische ist verwerflich, die Natur des Menschen bringt es mit sich, daß oft seine dienenden Kräfte ausschließlich wirken müssen. Aber das Mechanische wird verwerflich, wenn die niedern Kräfte da ausschließlich oder hauptsächlich wirken, wo die höhern, wo Verstand und Vernunft in Anwendung gebracht werden sollten. Was also auf Vernunft- und Verstandesbildung sich bezieht, was über-

haupt beym Unterricht mit einer intellectuellen Kraft zusammenhängt, darf durchaus nicht mechanisch seyn. Selbst die Gedächtnißkraft hängt zu sehr mit dem Verstande zusammen, als daß sie durch blos mechanische Uebungen aus dieser Verbindung gerissen werden dürfte.

Wenn das Kind auf die Worte seines Lehrers blindlings traut, wenn es seinen Vorschriften folgt, ohne sie zu verstehen, da wo es dieselben doch verstehen könnte und sollte; wenn es den Unterricht in sein Gedächtniß aufnimmt, anstatt ihn mit dem Verstande zu fassen, so ist der Unterricht auf eine verwerfliche Art mechanisch. Deswegen ist das Rechnenlernen nach bisheriger Schulmeistermanier, als Verstandesübung, wenig werth. Du bist nahe daran, l. K., die Uebungen des Pestalozzischen Elementar-Unterrichts mit diesem Rechnenlernen in Eine Classe zu setzen. „Es ist wahr," sagst Du, „in diesen Uebungen finden sich die Verhältnisse der Zahlen in einer gewissen Vollständigkeit; aber die Art, womit man nach Pestalozzi's Grundsätzen die Kinder mit denselben

bekannt macht, will mir nicht ganz gefallen. Diese Bogen, mit Zahlenverhältnissen angefüllt, enthalten das Einmaleins in einer entsetzlichen Ausdehnung, und die Kinder lernen es auswendig. Die ganze Sache ist also Gedächtnißwerk.“

Eine falsche Ansicht und Annahme, l. K., ein übereilter Schluß! Ich habe eben so geschlossen und begreife also, daß Du diesen Schluß machen kannst, so falsch er auch ist. Die Kinder sagen keinesweges diese Uebungen, wie sie im Buche stehen, der Reihe nach so lange her, bis sie die vorkommenden Verhältnisse auswendig wissen. Keinesweges. Sie gehen sie, an den Faden des Lehrbuches sich festhaltend, kaum ein einziges mal durch, und das reicht hin, um ihren Gang, d. h. die Art und Ordnung, wie in jeder Uebung die Verhältnisse und Beziehungen der Zahlen bestimmt, verglichen, verbunden, getrennt werden, kennen zu lernen. Dadurch lernen sie, wie sie die Aufgaben zu betrachten und anzugreifen haben, mit einem Worte, wie nach dem Gange der Uebung abstrahirt und

combinirt wird. *) Ich frage, ist das nicht eine Uebung für den Verstand in der eigentlichsten Bedeutung, und ist hier an ein mechanisches Auswendiglernen zu denken?

Das Durchsprechen der Uebungen wird übrigens beständig von der Anschauung begleitet. Das Kind spricht keine Zahl aus, deren Bild oder Repräsentanten es nicht an der Tafel erblickt. Es schaut die Zeichen als anschauliche und doch abstrakte Stellvertreter der Zahlen und Größen auf der Tabelle an, und abstrahirt sich davon die Zahlverhältnisse. Soll das Kind nicht durch Anschauung seine höhern Kräfte erst wecken und üben? Giebt es also für das Kind eine Beschäftigung, die weniger mechanisch, die ihm mehr ange-

---

*) Die Lösung der Fragen und Aufgaben verhält sich zum Durchsprechen wie die Seele zum Leibe. Jene ist Zweck, dieses Mittel. Schon hieraus wird begreiflich, daß bey weitem die meiste Zeit der Lection auf das Lösen der Aufgaben verwendet wird. Fünf Minuten wird etwa durchgesprochen, drey Viertelstunden gerechnet.

messen wäre, als eine solche Anschauung? Anschauen, das heißt beym Kinde, denken. So lange das Kind die Tabelle sich noch nicht anschaulich vorstellen kann, ist es drm Geiste der Methode gemäß, dem Kinde alles an der Tabelle selbst anschaulich zu machen, und seine Blicke auf dieselbe zu heften. Wenn es aber schon ein Bild der Tabelle (als Typus) seiner Anschauung zu eigen gemacht hat, so denkt es sich dieselbe, ohne seine Augen auf sie zu richten, und so verschaft es sich die Anschauung bey jedem Satz den es ausspricht, bey jedem Schritt den es thut, vielleicht auf eine noch selbstthätigere Art.

Dabey üben die Kinder das Vermögen der intellectuellen Anschaurung, von dem ich Dir in einem meiner frühern Briefe gezeigt habe, wie wichtig seine Uebung für die Uebung der Verstandeskraft überhaupt ist. Du mußt hier bedenken, daß die Pestalozzischen Kinder durchaus nicht mit arabischen Ziffern, sondern immer nach dem anschaulichen Typus der Tabelle im Kopfe rechnen. Die Anschauungskraft aber ist das wahre und einzige Organ des Denkens beym Kinde.

Bald werden die Kinder auf der Tabelle so einheimisch, daß man ihnen, um sie mehr zu beschäftigen und zu üben, Beyspiele und Aufgaben giebt, welche die Tabelle überschreiten. Ich frage nun, sind die Kinder auf eine mechanische Art beschäftigt, indem sie entweder durch intellectuelle Anschauung die Grenzen der Tabelle erweitern und neue Reihen hinzusetzen, oder indem sie die größern, die Tabelle überschreitenden Zahlen in kleinere theilen, die sich unter die Anschauung der Tabelle bringen lassen? Eins von beyden müssen sie thun, um mit ihren großen Beyspielen und Aufgaben zu Stande kommen zu können. Heißt das aber auf eine mechanische Art beschäftigt seyn, wenn das Kind anschaut, abstrahirt und combinirt?

„Aber," könntest Du noch sagen, „wenn große Zahlen wiederholt und oft vorkommen, so werden die Kinder ihre Summen und Producte nach und nach auswendig lernen und nicht mehr nöthig haben, sie durch das Mittel der Anschauung zu combiniren." Ich antworte: das ist möglich. Dann gewähren diese großen Zahlen eine Gedächtnißübung, die deswegen vortreflich

ist, weil sie diese Kraft stärkt und auf eine intellectuelle Art übt; denn es ist nicht genug, daß die Kinder die großen Zahlen und die ganzen Reihen ihrer Bestimmungen mit dem Gedächtniß auffassen, sie müssen auch mit ihnen manövriren, und dazu gehört, daß man sich die Zeichen dieser Größen, so zu sagen, im Kopfe, vermöge des Sinnes der abstracten Anschauung, construire. Also entsteht auch noch hieraus keine mechanische Gedächtnißübung, sondern im Gegentheil eine Uebung der Anschauungskraft von ganz eigner Art, wodurch Vorstellungskraft und Gedächtniß gleichviel gewinnen muß.

Ferner, wenn man mit großen Zahlen rechnet, kommen oft Fälle vor, bey denen die größeren Zahlen in kleinere aufgelös't werden müssen. Abermals eine Uebung im Abstrahiren und Combiniren. Ferner, wenn die Schüler so weit vorgerückt sind und so viel Exempel gerechnet haben, daß sie mit den großen Zahlen sehr familiär umgehen, so führt man sie zu einer neuen Uebung, zur Anschauung einer neuen Tabelle, die sie durch ihren verschiedenen Gang und durch ihre neue Art des Verhältnißverkehrs von neuem intellectuell

beschäftigt. An einer Fülle von Uebungen in verschiedenen Verhältnißcombinationen, die groß genug ist, um dem ganzen Umfange des Elementar-Unterrichts zu entsprechen, fehlt es in Burgdorf nicht.

Der Gang bey den Uebungen und die verschiedenen Verhältnisse, welche dabey angeschaut und behandelt werden, sind und bleiben bey diesem Elementar-Unterricht das Wichtigste. Diesem zu folgen bildet den Kopf des Kindes. Es soll anschauen, abstrahiren, combiniren lernen, mit einem Worte, seine Verstandeskraft üben und erhöhen. Das Rechnenlernen ist bey diesen Uebungen Nebensache. Deswegen sind auch große Zahlen bey den Aufgaben durchaus nicht wesentlich; denn der Gang der Uebungen und die Verhältnisse der Zahlen lassen sich an kleinen eben so gut, als an großen zeigen. Die Aufgaben können und sollen immer von Grad zu Grad schwerer werden; aber diese Eigenschaft müssen sie durch eine methodisch-wohlgeordnete Verwickelung, nicht durch große Zahlen bekommen. Diese Verwickelungen haben ja den Zweck, die Uebung im Abstrahiren und Combini-

ren schwerer, tiefeingreifender und wirksamer für den Verstand zu machen, nicht das Gedächtniß einseitig in Anspruch zu nehmen. Und sie sind einer solchen Mannigfaltigkeit fähig, daß sie nie zur bloßen Gedächtnißsache werden können.

Das Mechanische wird aber völlig aus diesen Uebungen verbannt, durch das vortrefliche Mittel des Fragens nach der Auflösung und dem Grunde der Antwort. Dies ist ein herrlicher Vorzug der Methode, welcher nur durch die vollständige Anschauung möglich wird, welche diesen Unterricht und diese Uebung bey jedem Schritte begleitet. Diese Auszeichnung ist dieser Methode, und nur ihr eigenthümlich.

Du hast in meinem vorigen Briefe Beyspiele solcher Auflösungen gesehen, und Du mußt sie so befriedigend gefunden haben, als abbrevirtmathematische Demonstrationen. Es waren leichte Beyspiele, aber an ihnen schon mußt Du bemerkt haben, welche Uebungen für den Verstand, für die Anschauungskraft, für das Gedächtniß sie enthalten. Durch sie wird alles mechanische Rechnen und alles Gedächtnißwerk den Kindern

numöglich gemacht; denn es muß die Aufgaben nothwendig selbst gelös't, und die Verhältnisse der Zahlen genau nach dem Gange der Uebung an dem Typus der Anschauungstabelle ins Auge gefaßt haben, um bey der Auflösung diese Verhältnisse in ihrer natürlichen Beziehung vorlegen und sagen zu können, wie es zu seiner Auflösung gekommen ist.

Diese Auflösungen machen es also den Kindern unmöglich, den Lehrer mit Antworten zu täuschen, die ihnen Andere zugeflüstert haben. Und hiermit fällt ein großes Schulübel weg. Auch muß jedes Kind ein jedes Beyspiel, nicht nur das, welches ihm insbesondere aufgegeben ist, ausrechnen; denn es kann nicht wissen, ob nicht vielleicht der Lehrer von ihm die Auflösung zu erfahren verlangen wird. Und das wünscht sich jedes. Die Kinder thun alles gern, wobey ihre Selbstthätigkeit auf eine naturgemäße Art angeregt wird. Das thut nun die Anschauung, und sie rechnen daher sehr gern nach den Tabellen, und die Auflösungen werden ihnen, indem sie sich immer an den Typus der Tabelle halten, sehr leicht. Sie dürfen nur laut aus-

sprechen, was sie bey der Ausrechnung im Kopfe schon gedacht haben, sie dürfen nur den Weg noch einmal machen, den die Anschauung der Tabelle ihnen bey der Aufgabe zeigte; ein Blick auf die Tabelle führt sie daher immer wieder zurecht, wenn ihnen auch irgend etwas bey der Rechnung nicht im Augenblicke zu Gebote stehen sollte.

Es ist eben ein hoher Vorzug der Methode, daß bey ihr die Anschauung dem Gedächtniß zu Hülfe kommt, ohne das Gedächtniß entbehrlich zu machen; und daß das Gedächtniß wieder die Anschauung befördert, ohne diese überflüßig zu machen. Dies verschaft eine intellectuelle Gedächtnisübung. Durch diese Auflösungen wird es gleichfalls unmöglich, daß die Kinder nach irgend einer unmethodischen mechanischen Art die Aufgaben lösen; denn sie müssen ihre Auflösung vorlegen, und diese wird, wenn sie nicht ganz bestimmt und befriedigend der Anschauung folgt, berichtigt, und in einen mathematisch-lückenlosen Gang gebracht. Auf diese Art fällt alles Papagayenartige weg, und muß wegfallen.

Dies sind lauter Vortheile, die diesem an-

schaulichen Elementar-Unterricht ganz eigen sind. Ich habe sie in einem meiner frühern Briefe, als ich die Punkte der Würdigung der Methode im Allgemeinen vorlegte, berührt. Speciell konnte ich jetzt erst von ihnen sprechen, nachdem ich Dir die Uebungen selbst dargestellt hatte.

Ich frage nun, wo ist im ganzen Felde der Methodenlehre ein formales Unterrichtsmittel, welches so viele Bequemlichkeiten verbindet? Ich frage, kann ein Unterricht mechanisch seyn, wo der Schüler sich bey jedem Schritt der Gründe bewußt ist, warum man ihn thut; wo er weiß, daß dieser Gang der kürzeste, der natürlichste und lückenloseste ist?

So sicher ist keine Art von Katechese, als dieses Fragen nach der Art und Weise der Auflösung ist. Die Katechetik kann und soll nur das in den Seelen der Kinder von neuem in Bewegung setzen, und ihnen durch Anregung ihrer Selbstthätigkeit ganz zu eigen machen, was durch Anschauung in sie gelegt ist. Sonst trift das vollkommen ein, was Pestalozzi sagt: „daß die Katechetik der neuesten Zeit zuweilen zu vergessen scheine, daß selbst der Adler und der

Habicht keine Eyer aus den Nestern der Vögel hohlen können, wenn die Vögel keine hineingelegt haben."

Bey keiner Art des Unterrichts ist man so sicher, als bey dem formalen nach Pestalozzi's Methode, welche Anschauungen und wie sie dem Kinde eigenthümlich geworden sind. Bey keiner Art des Unterrichts ist man also sicherer vor den häufigen Mißgriffen und den verkehrten, verkünstelten Verfahrungsarten mancher überspannten Freunde der Fragkunst. Man ist bey dieser Methode sicher vor der Selbsttäuschung, den Kindern bestimmte Begriffe verschaft zu haben, wo man sie nur, ohne zu wissen und zu wollen, zum Nachsprechen vorgesagter Dinge gebracht hat, die sie nicht verstehen.

Gegen diese Mißbräuche der Katechetik, nicht gegen die ächte Fragkunst *) erklärt sich Pesta-

---

*) Was Pestalozzi in seiner Gertrud über die Katechetik sagt, gehört im Ganzen freylich zu den unbestimmtesten und schwankendsten Aeußerungen, die in diesem Buche vorkommen; aber mehrmals thut er auch hier scharfe Blicke und drückt seine Gedanken

lozzi. Im Gegentheil ist sein intellectueller Elementar-Unterricht (sowohl der der Mütter als auch der formale) für Lehrer und Schüler eine Vorbereitungsübung zu jener Sokratik, welche auf das Moralische sich bezieht, und vielleicht in der ganzen Methodologie das Wichtigste ist.

---

richtig aus. Er sagt an einem Orte, daß bey einer ungeschickten Katechese „fremde Gedanken in die Seele des Kindes eingeschraubt würden, die es sich nie aneignen kann;“ und „daß diese, wenn daß Kind sie äußere, einer Frucht gleichen, die abfalle, nicht weil sie reif, sondern weil sie wurmstichig sey und also reif scheine.“ Diese übelverstandene und übelangewendete Katechese vermehrt auf diese Art das Uebel der Altklugheit bey den Kindern, welches bey der vornehmen Erziehung so häufig ist. Es scheint, als wäre es noch lange nicht genug erkannt, wie ungemein nachtheilige Hindernisse diese Altklugheit und Frühreife der Kinder, der moralischen, intellectuellen, und durch ihre Unnatürlichkeit und Widerlichkeit auch der ästhetischen Bildung in den Weg legt. Ich habe es oft beachtet. — „Ferne sey jede Altklugheit,“ sagt Kant, „sie taugt so wenig als Putz

Nun setze ich nichts weiter hinzu, um Dich zu überzeugen, daß die Pestalozzische Methode von allem Mechanismus frey ist. Aber ich füge noch eine historische Bemerkung bey.

Woher kommt es denn, daß die Vorstellung so herrschend geworden ist, die Pestalozzische Methode sey mechanisch? Daher, daß Pestalozzi unglücklicher Weise die Wörter mechanisch und Mechanismus in seiner Gertrud ganz unrichtig braucht, um seine Methode zu charakterisiren. (z. E. Gertrud p. 32.) Das ist eine wahre Sünde gegen seine eigene gute Sache,

---

für die Kinder." Auch hierin spricht Kant aus der Seele des Schweizers.

Daß Pestalozzi, wenn er auf die Katechetik und ihre Verehrer zu reden kommt, zuweilen so unrichtig und wirklich hart spricht, davon liegt die Ursache in dem sonderbaren Sprachgebrauch, der in der Schweiz Statt finden soll, vermöge dessen man sich unter der Katechetik Hübners Fragmanier vorstellt, wo die ganze Antwort in der Frage liegt. Sokratik hingegen hält Pestalozzi für eine hohe Wissenschaft und für eine Kunst, deren Ausübung Meister erfordert.

die er auch jetzt selber einsieht und sich nicht verzeiht. Aber er sucht seinen Fehler wieder gut zu machen in der vortreflichen Vorrede zu dem zweyten Heft der Zahlenverhältnisse. Er spricht dort ungefähr so: Die Ordnung aller Anschauungen in ihrer Reihenfolge, das Ineinandergreifen derselben zur wechselseitigen Unterstützung ihrer Zwecke ist das ganze Geheimniß meiner Methode. Ich heiße es den Mechanismus derselben, oder, wenn ihr lieber wollt, den Organismus. Ja wohl, wollen wir das lieber! Ein zweyter Grund, wodurch jenes Vorurtheil herrschend wurde, liegt in der unpsychologischen Abfassung der ersten Hefte der Lehrbücher, die zu weitschweifig sind und zu wenig Winke über den Geist der Methode geben. Ich hoffe Du kennst nunmehr durch meine Briefe wenigstens den intellectuellen Unterricht dieser Lehrart besser, als aus jenen Heften der Lehrbücher.

Zwölfter Brief.

Die Vortheile, von denen ich in meinem letzten Briefe sprach, könnten dem Elementar-Unterricht nach Pestalozzischen Grundsätzen nicht eigenthümlich seyn, wenn er nicht so eng mit der Mathematik verwandt wäre. Er hat mit ihr Ein Wesen gemein; nur durch die Form und Methode unterscheidet er sich von der Mathematik. Seine Form ist nicht mathematisch abbrevirt, sondern elementar-methodisch entfaltet, und dadurch für die kindliche Anschauungskraft popularisirt.

Nichts ist nun also leichter, als das Kind, wenn es durch die Pestalozzische Methode mit der mathematischen Wahrheit bekannt und vertraut geworden ist, in das Rechnen des gemeinen Lebens einzuführen, und es mit der eigentlich-mathematischen Form bekannt zu machen. Dazu gehört weiter nichts, als dem Kinde die Bedeutung der Abbreviaturen zu lehren, wodurch die Mathematik ihre gedrängte Kürze erhält.

Ich bin hier in Burgdorf oft Zeuge gewesen,

wie leicht dies ist. Jene Abbreviaturen sind, wie ich schon früher bemerkt habe, die Ziffern, die mathematischen Zeichen, der Werth, der an den Stellen haftet, den die Ziffern einnehmen, und die mathematischen Kunstausdrücke. Das Kind ist durch die Uebungen der Einheitentabelle mit den Zahlen, mit den Einheiten und Größen und mit dem Decimalsystem genügsam bekannt geworden. Gieb ihm statt unbenannter Zahlen bekannte, und es orientirt sich durch wenige Regeln in den Rechnungen des gemeinen Lebens. Lehre ihm die Abbreviaturen durch arabische Ziffern, lehre es den Werth kennen, den diese durch die Stelle erhalten, in der sie stehen, d. h. lehre es Ziffern in Decimalordnung stellen, und es kann numeriren. Du brauchst es nichts zu lehren, als Ziffern, mit Rücksicht auf ihren Decimalwerth, unter einander stellen, und es kann addiren, subtrahiren, multipliciren und dividiren. Dies ist ganz natürlich, denn es hat anschaulich, nur nicht in der mathematischen Abbrevirmethode, alle arithmetischen Gründe dieser Verfahrungsarten kennen gelernt; es ist durch die Uebungen der Tabellen auf die befriedi=

gendste Art mit dem Auflösen und Zusammensetzen der Größen bekannt geworden. Die Verhältnisse hat es in der siebenten und achten Uebung kennen gelernt, es kann also nach der Regel von dreyen und den damit zusammenhängenden Rechnungsarten des gemeinen Lebens rechnen, sobald Du ihm nur die äußere Form derselben angeben willst. Lehre es nur, wie Brüche mit arabischen Ziffern geschrieben und ausgedrückt werden; mit allen nach der arithmetischen Methode verwickelten und schwierigen Operationen der Bruchrechnung ist es schon bekannt. Brüche auf gleiche Benennung zu bringen, sie zu verkleinern, zu multipliciren, zu dividiren, das alles, so schwer es sonst Kindern wird, ist ihm durch seine beyden Bruchtabellen vollkommen und auf die leichteste Art anschaulich geworden. Z. E. frage das Kind, auch noch ehe es auf dem Papiere Brüche zu einem gleichen Nenner zu bringen gelernt hat, wie viel ist ein Zwölftel von einem Sechsunddreyßigstel, und es antwortet Dir auf der Stelle, ein Vierhundert und zwey und dreyßigstel. Es denkt sich nämlich ein Quadrat, theilt es durch Perpendikulär-Linien in sechs und dreyßig Theile,

durch Horizontal-Linien in zwölf Theile. Aus dieser doppelten Theilung entstehen 432 kleine Quadrate, und ein vierhundert und zwey und dreyßigstel ist demnach der zwölfte Theil von einem sechs und dreyßigstel des ganzen Quadrats ($\frac{1}{12}$ von $\frac{1}{36} = \frac{\frac{1}{12}}{\frac{1}{36}}$.) Fragst Du, wie viel $\frac{16}{12}$ von $\frac{1}{36}$ sind, so antwortet es nach eben der Art der Auflösung mit gleicher Leichtigkeit $\frac{16}{432}$. Durch das Theilen des Quadrats durch Perpendikular- und Horizontal-Linien wird die gewöhnliche Regel erläutert und ihre Richtigkeit bewiesen, nach welcher man nach Schulmeistermanier mechanisch Brüche auf gleiche Benennug bringen lehrt. Diese Versinnlichung zeigt, warum man denn die beyden Nenner zu diesem Zweck mit einander multiplicire ꝛc. Dies wird hinreichend seyn; ein weiteres Detail wäre unnütz.

Du kennst nunmehr die Pestalozzische Methode genug, um zu wissen, daß die Ansicht von ihr kleinlich und ihrer unwürdig ist, wenn man das Rechnen des gemeinen Lebens für ihren Hauptzweck hält. Freylich haben einige ihrer Beurtheiler und Gegner diese Absicht gehabt. Aber

daß sie früher zum Studium der Mathematik hinleitet, dies ist ein wichtiger Vortheil, der mit der Erreichung ihres hohen Ziels sehr nahe verwandt ist. Auf diesen Punkt werde ich künftig noch einmal zurück kommen, ich breche also hier ab.

Dreyzehnter Brief.

Es ist ein Mangel meiner Darstellung des formalen Elementar-Unterrichts, daß ich die Beschreibung des ABC der Anschauung und der dazu gehörigen Tabellen, etwas weit von der Beschreibung der Zahlverhältnißtabellen trenne, da doch jene und diese durch ihr Wesen und ihren Gebrauch in so enger gegenseitiger Beziehung stehen. Ich fühle diesen Mangel, aber ich muß mich ihm unterziehen, um nicht einem noch größern Nachtheil ausgesetzt zu seyn.

Was ich Dir in meinen letzten fünf Briefen

von den Uebungen der Zahlenverhältnißtabellen und ihrer Zweckmäßigkeit sagte, durfte ich nämlich noch weniger aus einander reißen, wenn ich nicht den Ueberblick erschweren, und undeutlich und unbefriedigend werden wollte. Dieser unvermeidliche Mangel der Darstellung entsteht demnach aus der Vollkommenheit des formalen Elementar-Unterrichts selbst, daß bey ihm alles in der innigsten Verbindung steht, und gegenseitig in einander eingreift.

Wenn ich Dir jetzt die Tabellen des ABC der Anschauung werde vorgelegt haben, will ich Dir zeigen, wie sie beym Unterrichte in der genauesten Gegenseitigkeit mit den Zahlenverhältnissen benutzt werden müssen.

Das ABC der Anschauung und die dazu gehörigen Tabellen haben einen vierfachen Zweck und Nutzen. Sie üben 1) das Auge; sie geben 2) zur Bildung der Sprache durch Redeübungen Stoff; sie hängen 3) mit den Zahlenverhältnissen auf das engste zusammen, indem sie diese auf die Maaße anwenden; und sie gewähren 4) im Schreiben und Zeichnen Uebung und Fertigkeit.

Die Linien und Figuren, die Du auf der

ersten Tabelle der Anschauung siehst, *) werden benannt, durch Angebung ihrer Merkmale genau bestimmt und unter sich, so wie ihre verschiedenen Theile, auf vielfache Art verglichen.

Du siehst auf dieser Tabelle horizontale und perpendikuläre, stufenweise längere und kürzere Linien, Parallel-Linien, rechte Winkel, Quadrate auf verschiedene Art getheilt.

Das erste Heft der Maaßverhältnisse enthält sowohl die Tabelle als die Erklärungen dieser Figuren, und vergleicht diese mehrfach unter einander.

Ich wüßte nichts hinzu zu setzen zu diesen Erklärungen und Vergleichungen.

Es hat seinen Nutzen, Kinder schon in dem Alter, wo sie noch keinen Griffel führen können,

---

*) Ich lege Dir die Anschauungstabellen nicht bey, weil ich hoffe, daß Du Dir nunmehr, aus Interesse für die Pestalozzische Methode, die Lehrbücher sämmtlich angeschaft hast. Auch muß ich Dir sagen, daß man alle zum formalen Unterricht gehörige Tabellen in verschiedenen Formaten aus Burgdorf für billige Preise verschreiben kann.

mit dieser Tabelle bekannt zu machen. Ihre Selbstthätigkeit wird schon dadurch genug beschäftigt und ihre Kraft genug geübt, daß sie die Linien und Figuren anschauen, ihre Erklärung anhören, sie tactmäßig nachsprechen und mit Hülfe der Anschauung die Linien und Figuren vergleichen. Aber sobald sie einen Griffel führen können, muß man die Handzeichnung mit jenem Unterricht verbinden. Man muß die Linien und Figuren selbst an die Tafel zeichnen, dabey laut aussprechen was man thut, d. h. laut aussprechen, welches die Merkmale und Eigenschaften der Linien und Figuren sind, die man zeichnet, und die Kinder veranlassen, dies alles nachzusprechen und nachzuzeichnen. So erst wird Auge, Hand und Kopf auf eine vorzügliche Art geübt. Der Kopf deswegen, weil ganz natürlich die Kinder die Linien und Figuren genauer anschauen und vergleichen, indem sie dieselben zeichnen.

Die zweyte Anschauungstabelle enthält 36 Paare von Parallel-Linien, die auf verschiedene Art durch Punkte in gleiche Theile eingetheilt

sind. Diese Theile werden ihrer Größe nach bestimmt und unter sich verglichen.

Wie das geschieht, und welchen Zweck diese Vergleichung hat, muß ich Dir wenigstens an einem Paare solcher Parallel-Linien zeigen. Ich wähle dazu das achte Paar. Es ist dieses:

Fürs erste wird nun das Kind aufmerksam gemacht, wie die Linien getheilt sind. Beyde haben gleich viel Theile, denn jede ist in 20 Theile getheilt. Aber weil verschiedene Anzahlen dieser gleichen Theile mit einander unter sich verglichen werden sollen, so macht man an den Linien jene unter sich zu vergleichenden Anzahlen von Theilen durch Abtheilungen merklich, die mit größern und ausgezeichneten Punkten eingeschlossen sind.

Die erste Linie, sagt man, ist durch einen großen Punkt in zwey Hälften, und jede dieser Hälften durch neun kleinere in zehn gleiche Theile getheilt. Die ganze Linie hat also zwanzig Theile, welche Zwanzigstel heißen. Die zweyte

dieser Linien ist durch neun große Punkte in zehn Zehntel, und jedes dieser Zehntel ist durch einen kleinen Punkt in zwey Theile getheilt, die ganze Linie hat also zwanzig Theile, welche Zwanzigstel heißen.

Durch diese Theilung findet man Gelegenheit zur gegenseitigen Vergleichung aller in diese Abtheilung gefaßten Theile und Linien. Bey diesen zwey gleich langen Parallel-Linien werden, wie die Eintheilung durch die größern Punkte zeigt, Hälften mit Zehnteln verglichen.

Ich müßte geradezu das Lehrbuch ausschreiben, wenn ich hier mehr ins Detail gehen wollte. Das einzige, was ich thun kann, ist das, daß ich Dir im Allgemeinen sage, was für Vergleichungen an diesen 36 Linienpaaren angestellt werden, und Dir dadurch auf den Weg helfe, das Wie dieser Vergleichungen aus dem Lehrbuche kennen zu lernen.

Das erste Paar vergleicht 1) Hälften mit Dritteln, durch Vergleichung der ersten Linie mit der zweiten; 2) Drittel mit Hälften, durch Vergleichung der zweyten Linie mit der ersten. Das zweyte Paar ver-

gleicht Hälften mit Vierteln, und 2) Viertel mit Hälften. Das dritte Paar vergleicht Hälften mit Fünfteln, 2) Fünftel mit Hälften, und so fort, bis das achte Paar Hälften mit Zehnteln durch Vergleichung der ersten Linie mit der zweyten, und Zehntel mit Hälften vergleicht, durch Vergleichung der zweyten mit der ersten. Das neunte vergleicht 1) Drittel mit Vierteln, durch Vergleichung der ersten Linie mit der zweyten, und 2) Viertel mit Dritteln durch Vergleichung der zweyten Linie mit der ersten, und so fort.

Ich würde überweitläuftig und langweilig werden, wenn ich in dieser Darstellung fortfahren wollte. Vergleiche das, was ich sagte, mit den verschiedenen Paaren von Linien, und Du wirst, indem Du Dich an die größern Punkte hältst, leicht begreifen, von welchen Verhältnissen und Vergleichungen der Theile die Rede ist.

Das Einzelwesen der Darstellung des Gebrauchs dieser Tabelle hat ein äußerst abschreckendes Ansehen, und es eignet sich durchaus, auch im Lehrbuche, zur Lectüre nicht; aber der

praktische Unterricht, den man darnach dem Kinde giebt, wird durch den lückenlosen, von einem Punkt zum andern, Schritt vor Schritt fortgehenden Gang, und durch die Anschauung mehr erleichtert, als man glauben sollte.

Du siehst aber, daß diese allseitigen Vergleichungen gleicher und verschiedener Theile einer zur Einheit angenommenen Linie, eine vortrefliche Uebung und die größte Leichtigkeit in den Verhältnissen der Zahlen überhaupt, besonders aber der Brüche von gleicher und ungleicher Benennung geben müssen. Die Kinder sehen nämlich bey diesen Vergleichungen, daß und wie verschiedenartige Theile oder Brüche verschiedener Nenner sich in bestimmten andern Arten der Theilungen begegnen, z. E. Hälften und Drittel in Sechsteln; *) diese Tabelle ist

---

*) Auch hier mache ich beyläufig die Bemerkung, daß Pöhlmanns methodische Vorschläge mit dem Pestalozzischen Elementar-Unterricht zusammentreffen. Pöhlmanns Stäbchen haben viel Aehnlichkeit des Zwecks und der Einrichtung mit dieser Linientabelle. Ich weiß von diesen beyden Män-

also eine erleichternde Vorübung für die zweyte Bruchtabelle, sowohl in sofern diese Zahlenverhältniß-, als auch in sofern sie Maaßverhältnißtabelle ist. In ihrer ersten Eigenschaft lehrt sie das Kind, Brüche ungleicher Benennung berechnen, und in sofern arbeitet die Linientabelle ihr vor, wie Du gesehen hast.

Die zweyte Bruchtabelle ist aber fürs zweyte zugleich die dritte Anschauungstabelle. An ihr wird gerade das an den Flächen der Quadrate gelehrt, was an der Linientabelle an bloßen Linien gezeigt wurde. So begreifst Du, welche Vorübung die zweyte Anschauungstabelle (Linientabelle) für die zweyte Bruchtabelle gewährt, in sofern diese zugleich die dritte Anschauungstabelle ist. Auf diesen Anschauungstabellen wird immer ein Theil einer Linie oder Fläche als ein bestimmtes Maaß angenommen, und zugesehen, wie sich eine andere

---

nern, daß sie unabhängig von einander auf ihre methodisch treflichen Unterrichtsmittel gekommen sind und glaube, daß dies eine gute Idee von der Zweckmäßigkeit derselben erwecken muß.

Linie oder Fläche zu diesem Maaße verhalte, welcher Theil das angenommene Maaß von der gegebenen Linie oder Fläche sey.

Dies wird natürlich durch Zählen und Rechnen bestimmt, und in sofern ist das ABC der Anschauung eine Anwendung der Zahlenverhältnisse auf die Maaße der Linien und Flächen. Indem aber das Kind auf diese Art die Maaße unter die Form der Zahlen zu fassen lernt, wird es in den Stand gesetzt, die Größe und Kleinheit der Gegenstände zu berechnen.

Dies ist der Nutzen, den das ABC der Anschauung fürs gemeine Leben hat.

Hier scheint mir der Ort zu seyn, Dir zu sagen, wie die Tabellen der Zahlverhältnisse mit denen der Maaßverhältnisse bey der Anwendung zur gegenseitigen höchsten Brauchbarkeit verbunden werden können. Die erste Anschauungstabelle entspricht der Einheitentabelle. So wie bey diesen Einheiten mit collectiven Größen verglichen werden, die aus Einheiten gebildet sind; so werden in jener kleinere Maaße mit größeren verglichen, die Aggregate von den kleinern sind.

Diese beyden Tabellen müssen also im Unterricht verbunden und in ihrer gegenseitigen Beziehung benutzt werden. Die zweyte und dritte Anschauungstabelle entsprechen der Bruchtabelle, wie ich Dir schon so eben beyläufig gezeigt habe, und Du begreifst, daß auch sie im Unterrichte verbunden werden können und sollen.

Ich will nun noch mit einigen Worten die ferneren Uebungen ganz eigner Art berühren, zu denen die Anschauungstabellen das ABC enthalten. Wenn man die einander entgegenstehenden Seitenlinien eines gleichseitigen rechtwinklichten Vierecks in gleiche Theile theilt, und von denen einander entgegenstehenden Punkten Linien zieht, so ergeben sich dadurch kleine Rechtecke, von denen man eins zum Maaß des also getheilten großen Quadrats annehmen kann. Auf diese Art findet man, ich möchte sagen provisorisch, den Inhalt des großen Quadrats.

Vergleiche, l. K., mit dem Gesagten die erste Figur der vierten Tafel. Ihre Seitenlinien AB. und CD. sind in vier, ihre Seitenlinien AC. und BD. sind in acht Theile getheilt. Sie bekommt dadurch zwey und dreyßig kleine

Theile, welches kleine Rechtecke sind. EFGD ist also als Maaß des größern Rechtecks ABCD angenommen, von ihm der zwey und dreyßigste Theil $\frac{1}{32}$.

Man kann nun viele verschiedene Figuren in die Grenzen eines so getheilten Quadrats hereinziehen, die sich durch jene Theilung, durch das Mittel des als Maaßstab angenommenen kleinen Rechtecks ausmessen lassen; vorausgesetzt, daß die Winkel dieser Figuren in die Winkel der Rechtecke fallen, welche durch die Theilungslinien gebildet werden. Das heißt, man kann bestimmen, wie oft das kleine zum Maaßstab angenommene Rechteck in jeder größern oder kleinern Figur enthalten ist, die man in das große Rechteck gezeichnet hat. Wenn man den Flächeninhalt des kleinen Rechtecks nicht in ein gewisses bürgerliches Maaß ausdrückt, und das ist für die Uebung nicht wesentlich, so erfährt man durch diese Bestimmung freylich auch nur, wie oft das angenommene Maaß in der ganzen Fläche enthalten ist, also den Inhalt derselben gleichfalls nicht in einem bürgerlichen Maaße. Ich nenne daher diese Ausmessung

provisorisch; allein der Zweck der Uebung ist erreicht. Die weniger geübten Schüler zeichnen die Theilungslinien, als Hülfslinien, aus; die mehr geübten haben das nicht nöthig, sie construiren sich dieselben vermöge der innern abstrakten Anschauungskraft. Hierin liegt eine gute Uebung.

Ich füge hier einige Figuren bey, die Dir das Gesagte erläutern und mir alle Weitläuftigkeit ersparen mögen. Ich meine die zweyte und dritte Figur der vierten Tafel.

In den bisherigen Fällen setzte ich voraus, daß die Winkel der in die größern Rechtecke gezeichneten Figuren immer in solche Punkte fielen, wo sich die Theilungslinien des Quadrats schnitten, wie du an der zweyten und dritten Figur siehest. Die Uebung kann aber auch in manchen Fällen ohne diese Voraussetzung Statt finden. Das beweiset die vierte Figur der vierten Tafel. Die kleinen Dreyecke A a e, B f b, D g d, C c h lagen mit ihren Spitzen d. c. b. a. nicht in den Punkten, wo die Theilungslinien sich schneiden; gleichwohl kann die Aufgabe, den Inhalt des Quadrats d c b a zu finden, oder, zu unter-

suchen, was dieses Quadrat für ein Theil vom Quadrat A B C D sey, gelös't werden. Unmittelbar aus der Construction läßt sich das Verhältniß von a b c d zu A B C D nicht bestimmen; man zieht deswegen die Hülfslinien E F. G H. E H und F G. Man findet durch das Mittel dieser Hülfslinien das Verhältniß von a b c d zu E F G H und das Verhältniß von A B C D zu E F G H, und dadurch ist auch das Verhältniß von a b c d zu A B C D bekannt. E F H G hat vermittelst der doppelten Theilung fünf und zwanzig Theile $\frac{25}{25}$. a b c d ist neun mal der fünf und zwanzigste Theil von E F G H $\frac{9}{25}$, wie der Augenschein lehrt. A B C D ist = E F H G weniger die vier Dreyecke A a e, B f b, D g d, C c h. Jedes dieser vier Dreyecke hält zwey mal den fünf und zwanzigsten Theil von E F G H, alle vier also $\frac{8}{25}$. Wenn man diese acht fünfundzwanzigstel von dem Quadrat E F H G abzieht, welches $\frac{25}{25}$ hat, so bleiben deren 17 übrig; a b c d verhält sich demnach zu A B C D wie 9 zu 17. Es ist neun mal der siebenzehnte Theil von jenem. — So ist der Inhalt von a b c d und das Verhältniß dieses Quadrats zu A B C D nach entfalteter Anschauung zu finden.

Auf dieselbe Art läßt sich folgende Aufgabe lösen: Zwey Rechtecke des Quadrats ABCD und das Rechteck EFDG, welches letzte eine Grundlinie DG hat, die dem dritten Theile der Grundlinie CD des Quadrats ABCD gleich ist, sollen in Ein Rechteck verwandelt werden.

Vergleiche mit dieser Aufgabe die 5te Figur der 4ten Tafel.

Die Auflösung dieser Aufgabe ist leicht; ich will Dich daher mit ihrer schriftlichen Aufzeichnung nicht langweilen, da die vorige mich schon länger aufgehalten hat, als ich vorher glaubte. Ich überlasse es Deinem Nachdenken, diese Aufgabe zu lösen; aber merke wohl, nicht nach den geometrischen Grundsätzen von Gleichheit und Aehnlichkeit der Figuren, sondern nach jener sinnlich entfalteten, ganz populären Anschauung, von der ich Dir vermöge der Theilung der Rechtecke durch horizontale und perpendikuläre Hülfslinien an dem Beyspiel der vorigen Figuren einen Begriff zu geben suchte.

Du begreifst, l. K., daß es eine große Mannigfaltigkeit solcher Aufgaben giebt, und daß bey ihnen gleichfalls ein zum Schweren aufsteigender

Stufengang Statt findet. Möge das bisher Gesagte hinreichen, Dich von der Nützlichkeit dieser Maaßverhältnißübungen zu überzeugen.

Noch muß ich bemerken, daß man bey ihnen, außer dem Hauptzweck der formalen Bildung des Kopfs, auch zugleich den hat, auf eine die Kinder sehr angenehm und selbstthätig beschäftigende Art das Auge, die Sprache und die Hand zu üben. Indem der Lehrer an seiner Tafel die Figuren entwirft, an welchen er seine Aufgaben und die Lösung derselben anschaulich macht, spricht er die bestimmenden Merkmale jeder Linie aus, die er zeichnet. Die Kinder sprechen ihm nach, und zeichnen ihm Linie für Linie nach, wobey sie natürlicher Weise an der, einem Jeden auf seiner Schiefertafel enstehenden Figur alle Verhältnisse genauer ins Auge fassen, als es an der Zeichnung des Lehrers geschehen würde.

Die Figuren, welche die Kinder bey diesen Uebungen auf ihren Schiefertafeln zeichnen, fallen deswegen fast immer sehr richtig und oft sehr nett aus, weil sie früher schon häufig durch Zeichnen willkührlicher, doch ans Quadrat sich größtentheils haltender Figuren, beschäftigt und

in Absicht auf Auge und Hand geübt werden. Je weniger man dabey die Kinder einschränkt, desto mehr Vergnügen finden sie daran. Doch sieht man auch hier auf einen Stufengang der Uebung, und hält die Kinder, (etwa durch Vergleichung der Zeichnung des einen mit der vollkommenern des andern, durch Nacheiferung) davon ab, vom Einfachen zum Zusammengesetzten überzugehen, bevor sie jenes auf eine befriedigende Art leisten. Die Grundform der Figuren, die sie auf ihren Schiefertafeln zeichnen, bleibt demnach so lange das Quadrat, bis sie dies mit der vollkommensten Richtigkeit und Schärfe entfernen können. In dieses Quadrat zeichnen sie nun eine unerschöpfliche Mannigfaltigkeit von Linien und Figuren, wodurch ihre Einbildungskraft einen weiten Spielraum bekommt. Sind sie geübt genug, um Quadrate mit der vollkommensten Schärfe zu zeichnen, so gehen sie zu krummen Linien, zu Cirkeln, Ovallinien rc. über. Mehrere Kinder bringen es hierbey in Festigkeit und Reinheit des Strichs, im Ebenmaaß nnd Genauigkeit so weit, daß selbst Künstler darüber erstaunen. Auch Landcharten zeichnen einige, durch das Entwerfen der Figuren auf den Schie-

fertafeln vorgeübt, mit einer außerordentlichen Schärfe des Augenmaaßes, mit einer ungemeinen Richtigkeit ab. Diese Zeichnungen verfertigen sie nicht etwa vermittelst des Storchschnabels oder des Durchschimmerns des abzuzeichnenden Originals am Fenster ꝛc. sondern aus freyer Hand und noch dazu mit einer sich gleich bleibenden Vergrößerung oder Verkleinerung des Maaßstabes. So weit führt die Uebung in der Anschauung.

Von der Anwendung des A B C der Anschauung auf die eigentliche Zeichenkunst und auf die Kalligraphie, werde ich in einem meiner künftigen Briefe Gelegenheit haben zu sprechen.

Bey allem Nutzen, den das A B C der Anschauung schon jetzt gewährt, ist es doch gewiß, daß es seinem ganzen Zweck und der Idee Pestalozzi's noch nicht entspricht. Ein entschiedener Fehler daran ist, daß es gar keine krummen Linien enthält, durch deren Gegensatz mit den geraden doch offenbar diese noch anschaulicher werden müßten. Aus dieser Ausschließung der krummen Linien aus dem A B C der Anschauung kannst Du auch schon abnehmen, daß in demselben viel zu wenig Rücksicht auf eine Elementar-

Vorbereitung zur ästhetischen Anschauung, zur Bildung des Schönheitssinnes genommen ist. Da man für dieses Vermögen noch nichts Formal-Nothwendiges, kein festes Grundverhältniß, (gültiges) Princip aufgefunden hat, so kann man freylich an einen nach Pestalozzischer Art stufenweise fortschreitenden Gang der ästhetischen Anschauung noch nicht denken; aber durch das Vorführen einzelner, als schon anerkannter Formen der Linien, der Figuren und Körper, könnte und sollte man doch den Schönheitssinn des Kindes elementarisch und planmäßig üben.

Pestalozzi ist mit seinem A B C der Anschauung größtentheils eben deswegen unzufrieden, weil es diesem Zwecke so wenig entspricht. Es fehlt ihm überhaupt bis jetzt noch sehr an Schärfe, an Bestimmtheit der Anschauung und der Begriffe, die es darbietet, und befriedigt noch zur Zeit weder den Mathematiker noch den Methodiker. Aber man greift vermittelst dessen, was bereits da ist, der Methode sorgfältig und forschend nach dem Puls.

Dazu lade ich denn auch Dich ein, l. K., denn ich bitte Dich, daß Du auch das A B C

der Anschauung praktisch durch Anwendung und Versuche bey Deinen Zöglingen studiren und prüfen mögest.

Vierzehenter Brief.

Du hast aus meinem letzten Briefe gesehen, l. K., in welcher gegenseitigen Beziehung die Verhältnisse der Zahlen und Maaße stehen, und in welcher Verbindung ihre Tabellen gebraucht werden können und sollen. Dieses gegenseitige Eingreifen in einander und diese Verwandtschaft findet in der That bey allen Unterrichtsübungen nach Pestalozzischen Grundsätzen Statt, und es ist natürlich und nothwendig, daß dem also ist; denn alle sind auf die Natur des kindlichen Geistes berechnet, und die Grundlage der Anschauung ist allen gemeinschaftlich.

Unlängst hat man in Burgdorf angefangen, eine ganz neue, gewiß sehr nützliche Uebung in Anwendung zu bringen, die mit dem Buche

der Mütter, mit den Zahl- und Maaßverhältnissen gleich eng verwandt ist. Von ihr muß ich Dir noch ein paar Worte sagen. Sie bezieht sich auf geometrische Körper, und man hat sie bis jetzt auf den Kubus und das Parallelepipedon angewendet. Besonders der Kubus giebt sehr viel Stoff zum Bemerken, zum Messen und Rechnen. Man bemerkt an ihm die ihn umschließenden Quadratflächen, ihre Seitenlinien, die Winkel des Kubus. Man giebt den Kindern von dem Allen bestimmte Merkmale an, läßt sie die nachsprechen und dabey auf das Beschriebene hindeuten. Kurz, wie beym Buche der Mütter.

Man bestimmt den Flächeninhalt seiner Seiten (provisorisch) nach Handleitung des ABC der Anschauung; man berechnet diesen Flächeninhalt, indem man dabey das ABC der Anschauung und die Uebungen der Zahlenverhältnisse zugleich benutzt.

Aber man kommt bey diesem anschaulichen Unterrichte über den Kubus noch weiter. Man setzt einen Kubus aus kleineren Kuben zusammen, z. E. aus acht, aus sieben und zwanzig; da-

durch kann man, wie Du nun ohne meine Erinnerung bemerkst, den Flächeninhalt einzelner Seiten und der ganzen Oberfläche des Kubus, so wie den körperlichen Inhalt des Kubus berechnen; dadurch ergiebt sich ein anschauliches Fundament der Quadrat- und Cubikwurzelrechnung. Man sieht an dieser Versinnlichung fürs erste, was ein Quadrat und ein Kubus einer Zahl sey; wie man eine Zahl ins Quadrat und zum Kubus erhebe, und wie man wiederum die Wurzel ausziehe. Auch die Quadrat- und Kubikrechnung an Brüchen läßt sich auf diese Art anschaulich machen und versinnlichen.

Diese Art von anschaulichem Unterricht gewährt Vortheile, welche der bisher beschriebene nicht hat. Das ABC der Anschauung bot der Bemerkung nur Flächen und ihre Eigenschaften, Merkmale und Verhältnisse dar; allein in der Natur giebt es Körper anzuschauen. Der Kubus ist ein Körper, hat also auch die dritte Ausdehdehnung, die der Dicke, welche die Flächen nicht hatten; und so wie das ABC der Anschauung das erste Fundament zur Flächenzeichnung gewähren kann, so bietet diese Uebung auch die

ersten Anfangsgründe zur Perspectiv-Anschauung und Zeichnung dar.

So wie die ganze Pestalozzische Methode noch in ihrer Wiege ist, so ist auch diese Uebung ganz besonders, als das jüngste Kind dieser Erfindung, jetzt noch in ihrer ersten Entstehung. Sie kann weit führen. Ich gehe aber deswegen nicht ins Einzelwesen derselben ein, weil sie noch nicht systematisch in den stufenweise fortgehenden Gang der Anschauung geordnet ist, der zum Wesen des Pestalozzischen Elementar-Unterrichts gehört. Doch finden bey dieser Art der Anschauung schon, so weit man bis jetzt damit im Reinen ist, verschiedene vom Leichtern zum Schwerern fortschreitende Uebungen und Aufgaben Statt. Du siehst bey dieser Gelegenheit, wie viel Stoff die Pestalozzischen Ideen jedem denkenden Kopfe zu neuen Unterrichtsarten und Unterrichtsmitteln darbieten.

Der Erfinder desjenigen, von dem ich jetzt spreche, ist ein junger Mathematiker von viel Talent und Kenntniß, der vor kurzem Lehrer in der Pestalozzischen Anstalt geworden ist, und von dem nächstens eine Schrift über die Per-

spektive erscheinen wird. Sein Name ist Ladomus.

Funfzehnter Brief.

Ich habe Dir nun das Wesen, den Zweck und die Mittel des intellectuellen Elementar-Unterrichts nach Pestalozzi's Grundsätzen vorgelegt. Ob es mir befriedigend gelungen ist, weiß ich nicht, und darüber kommt Dir, nicht mir, das Urtheil zu; aber das weiß ich, daß ich es so gut zu machen strebte, als in meinen Kräften stand.

Wenn ich meinen Zweck nicht ganz und gar verfehlt habe, so wirst Du durch meine bisherigen Briefe überzeugt worden seyn, daß diese Art des Unterrichts die innere Kraft sehr erhöhen könne, und wenn er gut angewendet wird, müsse. Es ist durch die Erfahrung bewährt, daß er es wirklich thut.

Ich will Dir sagen, welche Wirkung ich an mir selbst durch das Studium dieser Methode erfuhr; wobey ich mich denn freylich entschließen muß, überhaupt von mir selbst zu sprechen.

Du weißt, als wir Kinder waren, war selbst der sinnlich-anschauliche Unterricht noch etwas sehr seltenes, und an einen formalen, auf das Vermögen der abstracten Anschauung sich beziehenden Elementar-Unterricht war noch gar nicht zu denken. Erst nach unserer Kinderzeit fieng man allgemein an, die Jugend in der Naturgeschichte und Naturlehre, in der Erdbeschreibung und im Rechnen anschaulich zu unterrichten. Unsere Seelen wurden noch größtentheils mit Sprachkenntniß, mit abstracten, grammatikalischen Dingen, mit Worten, den Schaalen der Begriffe, und etwa mit mechanischem Rechnen aufgefüttert. Wenn man uns ja einmal etwas Naturgeschichte zum besten gab, so geschah es ohne Anschauung und höchstens mit Hülfe von Abbildungen. An ein genau bestimmtes Bemerken der Eigenschaften und Kennzeichen war dabey nicht zu denken.

Der kindliche Geist gewöhnt sich an alles;

was aber dabey aus ihm werden kann, das ist eine andere Frage. Auch ich fand mich in die naturwidrige Methode meiner Kindheitszeit. Anschauliche Gegenstände sah ich nur mit meinem körperlichen Auge, und da das oberflächlich und unbestimmt genug geschah, und an eine Beschäftigung und Uebung der innern Anschauung gar nicht zu denken war, so befriedigte der anschauliche Unterricht meinen Geist nicht. Ich entwöhnte mich sogar nach und nach vom Bedürfniß der Anschauung, so natürlich es auch sonst dem Kinde ist, und mein geistiges Auge, meine Verstandesanlage fand sich in die Abstractionen, in die logischen oder unlogischen Distinctionen und Definitionen meines Katechismus, und grammatikalische Bestimmungen und Subtilitäten gewannen für mich nach und nach mehr Interesse, als die Anschauung. Ich studirte, da mir die Natur einen großen Thätigkeitstrieb gegeben hat und ich sonst keine Beschäftigung kannte, in meinen Knabenjahren Grammatiken alter und neuer Sprachen, sie mogten mit philosophischem Geiste geschrieben seyn, oder nicht. Leider wurde ich sogar im reiferen Knabenalter in der Mathematik versäumt.

Als ich ein Jüngling wurde, und einigermaßen zum Urtheil kam, sah ich den unersetzlichen Schaden ein. Ich warf mich nun ausschließend in dieses Studium; aber das Gedränge dessen, was gelernt werden sollte, und besonders die auctores veteres et classici machten es mir unmöglich, lange genug jener edlen Wissenschaft treu zu bleiben, so sehr ich sie auch ehrte und liebte. Die akademischen Studien riefen mich vollends von ihr ab. Aber unter diesen zog mich am meisten die Philosophie an. Ich ergab mich ihr eine Zeitlang ganz, bis ich einsah, daß mir keins der philosophischen Systeme, (die damals wie Pilse aus der Erde auszuwachsen schienen) sondern nur das Selbstdenken über den Menschen und die Welt Befriedigung verschaffeu könne.

Aber Du wirst nicht wissen, l. K., warum ich auf einmal so viel von mir und dem Gange der Entwickelung meines Geistes spreche? Um Dir die Erfahrung begreiflich zu machen, daß ich in meinen reifern Jünglingsjahren die Anschauung scheute, daß es mir ermüdend und langweilig war, die Eigenschaften und Merkmale einer Pflanze aufzusuchen, Steine mit einander

zu vergleichen, eine Landkarte zu studiren, oder etwas ähnliches zu thun. Ich zwang mich zur Bemühung nach historischen und positiven Kenntnissen; aber die Beschäftigung dieser Art ermüdete mich mehr, wenn ich sie eine Stunde fortsetzte, als ein sechsstündiger Umgang mit Abstractionen, an denen mein Geist, zum großen Nachtheil seiner allseitigen Ausbildung, einzig und allein Reiz und Nahrung fand.

Natürlich mußte ich mich nun bey der innigen Ueberzeugung übel befinden, daß ich als Erzieher die heilige Pflicht auf mir habe, meinen Zöglingen, so gut ich es vermögte, anschaulichen Unterricht an Gegenständen der Natur und im Kopfrechnen zu geben. Meine Scheu vor der Anschauung wich zwar dem Pflichtgefühl, aber sie verlohr sich nie und plagte mich sehr auf meiner ganzen pädagogischen Laufbahn. Ich brachte sie noch mit nach Burgdorf, und da ist es merklich mit ihr besser geworden.

Ich hatte unsäglich viel Mühe, mir auch nur eine geringe Fertigkeit in der Ausübung der Methode zu erwerben, aber die Ueberzeugung, daß es zum Verständniß derselben wesentlich sey,

wenigstens etwas in ihrer Anwendung zu vermögen, und überhaupt das hohe Interesse, welches sie mir einflößte, überwand meine Scheue vor der Anschauung. Ich kehrte um, und wurde wie die Kinder, ich saß den größten Theil des Tages mehrere Wochen lang unter ihnen, und lernte mit ihnen. Ich konnte es nicht verkennen, wie merklich dadurch meine Anschauungskraft und mein Gedächtniß gewann.

Wenn ich sonst eine Landcharte studirte und mir die Grenzen der Länder und die Lage der Orte auch noch so sehr einzuprägen suchte; sobald ich wegsah, war alles wie verschwunden und verwischt. Jetzt ist es hiermit viel besser, und ich bin überzeugt, wenn ich mich in der Anwendung des formalen Elementar-Unterrichts länger üben werde, so wird meine Anschauungskraft nicht mehr wie bisher vor dem Erlernen der Pflanzen- und Steinkunde und mein schwaches Gedächtniß nicht mehr vor der Erweiterung meiner historischen Kenntnisse erschrecken.

Ich könnte noch manches hinzusetzen, aber ich gehe lieber, um endlich wieder von mir selber zu schweigen, zu den Wirkungen des Pestalozzi-

schen Elementar-Unterrichts über, die ich an Andern bemerkt habe. Diese Wirkungen bewähren sich fast bey allen Zöglingen zu Burgdorf, deren über hundert sind, auf eine augenscheinliche Art. Von den moralischen Wirkungen dieser Art des Unterrichts, welche mit Recht immer zuerst erwähnt werden sollten, muß ich künftig besonders mit Dir sprechen. Jetzt rede ich nur von den Wirkungen des formalen Unterrichts aufs Intellectuelle der Zöglinge zu Burgdorf.

Es ist ungemein, wie naiv und verständig die meisten von ihnen auch über Gegenstände des Lebens und Lernens sich ausdrücken, und wie ihre Urtheile von Altklugheit frey, und der Kindesnatur angemessen sind; es ist auffallend, welche Gedächtniß- Anschauungs- und Einbildungskraft, die Zöglinge zeigen, und wie diese Kraft von Tag zu Tage zunimmt. Sehr oft habe ich das bemerkt, und immer waren es diejenigen Zöglinge, die ihre ganze Bildung dem Burgdorfschen Institute verdankten, die sich am meisten durch Unbefangenheit, Natürlichkeit und Unverschrobenheit des Verstandes auszeichneten.

Wenn man den Geist einer Erziehungsanstalt aus ihren Früchten erkennen will, so ist es ausgemacht, daß man immer von der Mehrheit der Zöglinge sprechen und nach ihr sein Urtheil bestimmen muß. Ich habe bis jetzt von dieser Mehrheit gesprochen, aber ich darf doch die Einzelnen nicht ganz mit Stillschweigen übergehen, die sich auf eine außerordentliche Art auszeichnen, und deren sind nicht wenige. Während meines ziemlich langen Aufenthalts zu Burgdorf konnte ich so manche Beobachtung dieser Art machen. Kinder von sieben Jahren lösen Aufgaben und Fragen aus der Einheitentabelle, die sehr zusammengesetzt, sehr verwickelt sind und Auflösungen — Du weißt was ich darunter verstehe, aus einem meiner frühern Briefe — erfordern, die nicht in einem Athem ausgesprochen werden können. Ich sage Dir, diese Kinder von sieben bis acht Jahren sagen ganze lange und verwickelte Zahlenreihen, geleitet von der Anschauung und dem Gange der Auflösung her, ohne ein einziges Wort zu verfehlen oder den Faden zu verlieren. Fremde, die im Rechnen geübt sind, vermögen oft den Kindern nicht nachzueilen.

Bedenke, welche Kraft der Anschauung und des Gedächtnisses dies bey den Kindern voraussetzt, und diese Kraft haben sie erst im Burgdorfer Institute auf diesen Grad durch Uebung erhöht. Mehreren Kindern von neun Jahren, die etwa ein halbes Jahr in Burgdorf sind, bin ich noch nicht im Stande nachzurechnen, so schnell und richtig ist ihr Kalkül.

Ein Knabe von 14 Jahren ist hier, der vier Wochen vor mir ankam, und nun schon in der zweyten Bruchtabelle rechnet, ohne etwa auf Unkosten der andern Uebungen einseitig in den Zahlenverhältnissen geübt, oder voreilig zu diesen Rechnungen nach der zweyten Bruchtabelle fortgetrieben worden zu seyn. Beydes geschieht in Burgdorf nicht, wo man so wohl erkennt, wie wichtig der Nutzen des Zusammenwirkens der Uebungen, und wie nachtheilig das Uebereilen im Unterrichte sey. Die meisten von diesen Kindern haben freylich gute, aber bey weitem nicht alle, ausgezeichnete Köpfe. Die schweren Aufgaben, die ich einem meiner ersten Briefe in Abschrift beylegte, werden von nicht wenigen Zöglingen in einem Alter von dreyzehn Jahren,

die noch nicht drey Jahre im Institute sind, mit der größten Fertigkeit und mit der richtigsten lückenlosesten Auflösung gerechnet.

Auf die vortheilhafteste Art zeichnet sich ein junger Tyroler aus, der Sohn eines Landmannes. Er kam vor anderthalb Jahren in einem Alter von sechszehn Jahren ohne alle Bildung, ohne alle Vorkenntnisse ins Institut. Da er aber viel Talent für die Mathematik, und einen überhaupt guten Kopf mit ungemeinem Fleiß, großer Thätigkeit und Pflichttreue verbindet, so machte er schnell die ausgezeichnetesten Fortschritte. Er ist mit allen Uebungen des formalen Elementar-Unterrichts so vertraut, daß er jetzt der Lehrer der Erwachsenen ist, die hier die Methode studiren. Er giebt dieser ganzen Gesellschaft täglich eine Stunde. Vermöge seines mathematischen Kopfs greift er die Sache auf eine sehr geschickte, gründliche und fruchtbare Art an. Er hat zwey neue Tabellen erfunden und aufgesetzt, von denen die eine das Quadriren und Ausziehen der Quadrat-Wurzel, die andere das Verhältniß der Hypothenusen-Quadrate zu den Quadraten der Katheten betrift und anschaulich

darstellt. Ich verstehe zu wenig von der Mathematik und kenne ihre Literatur zu wenig, um mit der Zuversicht, ohne die ich in meinen Briefen an Dich durchaus nichts sagen will, behaupten zu können, daß diese Erfindungen und tabellatischen Darstellungen objectiv neu seyen. Ich glaube es; aber wären sie auch nur subjectiv neu, so enthielten sie doch eben sowohl einen abermaligen sprechenden Beweis, wie viel Gelegenheit zum Weiterschreiten die Pestalozzische Grundidee guten Köpfen darbietet, und wie viel sich noch von ihr erwarten läßt.

Die erste jener von dem jungen Manne erfundenen Tabellen, die sich auf die Quadratwurzelrechnung bezieht, habe ich genau kennen gelernt, und durch seinen mündlichen Unterricht ihren Organismus sehr leicht begriffen. Er ist höchst einfach und durch entfaltete Anschaulichkeit befriedigend; also ganz eines Jüngers der Pestalozzischen Schule werth. Die schriftliche Darstellung derselben würde Schwierigkeit haben; ich sage Dir nur folgendes in der Kürze. Es finden bey ihr vier Uebungen Statt. Die erste lehrt Wurzelgrößen zum Quadrat erheben und

Quadratwurzeln ausziehn. Sie bekümmert sich aber nichts um Brüche, die etwa der gefundenen anhängen. Die zweyte Uebung thut, was die vorige that, nähert aber die gefundene Quadratwurzel, wenn ihr Brüche anhängen, der Wahrheit, indem sie den Bruch, so weit als es nöthig ist, in Decimaltheilen ausdrückt. Die dritte setzt in den Stand, Brüche ins Quadrat zu erheben, und aus ihnen die Wurzel auszuziehn. Die vierte thut dasselbe an vermischten Zahlen. Es würde Dir nichts nützen und für jetzt unnöthig seyn, wenn ich in ein weiteres Detail eingehen wollte; denn ich zweifele nicht, bis Du im Studium des Organismus des formalen Elementar-Unterrichts und in seiner Anwendung bis zu dieser Tabelle kommst, wird aus der Pestalozzischen Schule ein Lehrbuch erscheinen, das diese Tabelle zum Gegenstande hat und erläutert; oder Du selbst wirst durch den stufenweise zur größern Einsicht und Fertigkeit steigenden Gang so weit kommen, die Tabelle und ihren Gebrauch zu begreifen, sobald Du über sie nur ein wenig nachdenken willst.

Du mußt ja nicht glauben, daß sich die guten Wirkungen der Pestalozzischen Methode nur an ausgezeichneten Köpfen bewähren. Sie ist eben dazu geeignet, die minder vorzüglichen zu recht brauchbaren zu machen. Davon bist Du gewiß durch meine Briefe überzeugt, und die Erfahrung lehrt es auch in Burgdorf. Vierzehn- bis sechzehnjährige Bauerknaben, die vor zwey Jahren ganz ungebildet nach Burgdorf kamen, keine besondern Talente, aber freylich viel guten Willen, viel unbefangene Empfänglichkeit für den Unterricht haben, sind jetzt sehr brauchbare Unterlehrer. Daß sie die Uebungen des Rechnens, Messen, Zeichnens etc. in einem vorzüglichen Grade zur Fertigkeit gebracht haben, versteht sich; aber was am meisten für die Wirksamkeit der Methode zur Bildung der Geisteskraft und für ihren Einfluß auf die Entwickelung des Verstandes spricht, ist der Umstand, daß diese Unterlehrer in ihrem ganzen Wesen viel Gesetztheit zeigen, ihre Zöglinge pädagogisch gut zu behandeln wissen, und gegen Jedermann sich auf eine musterhafte Art betragen.

Dasselbe kann ich von einem jungen Land-

mann sagen, der sechs Wochen vor mir nach Burgdorf gekommen war, um die Lehrart zu erlernen. Er ist zwey und zwanzig Jahre alt, und war vorher zwar Schulmeister, aber durchaus ohne alle Bildung. Sein Unterricht beschränkte sich auf Buchstabiren, Lesen, Schreiben (ohne Ortographie) und das Auswendiglernen des Katechismus, wie dies der Fall fast bey allen Landschullehrern in der Schweiz seyn soll. Vermuthlich will dieser junge Mann die Pestalozzische Lehrart künftig irgendwo auf dem Lande anwenden. Er hatte in der Zeit, die er vor mir in Burgdorf zugebracht hat, solche Vorschritte gethan, und setzt diese so rasch fort, daß es mir bey weitem nicht möglich war, ihn in der Fertigkeit der Uebungen zu erreichen. Er ist jetzt gleichfalls Unterlehrer in Burgdorf, und ich bemerkte mehrmals mit Vergnügen, daß er die Kinder verständig zu behandeln weiß. Dabey finde ich besonders das an ihm zu loben, daß er durch seine Vorschritte im Verstandesgebrauch, durch seinen raschen Uebergang aus der Ungebildetheit zu täglich sich vermehrenden Kenntnissen verschiedener Art nicht anmaaßlich gewor-

den ist, sondern, nach Vervollkommnung ernstlich bemüht, von Jedermann gern Belehrung annimmt. Ich habe in Deutschland in einem Schulseminarium wohl auch eine ähnliche Anspruchlosigkeit angetroffen, aber man will bezweifeln, daß sie durchgängig zu finden sey. Ich verspare es bis zu einer Gelegenheit, die ich schon voraussehe, Dir zu sagen, wie der formale Elementar-Unterricht diese gute Eigenschaft an seinen Schülern hervorbringt und hervorbringen müsse. Ich finde nämlich diese Gelegenheit, wenn ich auf den Einfluß jenes Unterricht auf das Moralische zu reden komme.

Was ich bisher sagte, l. K., möge genug seyn, Dich von den Erfahrungen zu benachrichtigen, die man in Absicht auf die Wirkungen der Pestalozzischen Lehrart zur Ausbildung des Kopfs in Burgdorf gemacht hat. Wenn Du etwa Nachrichten, die den meinigen widersprechen, aus Zeitblättern oder aus Schriften vernehmen solltest, die keine Widerlegung verdienen, weil sie schnell und leidenschaftlich hingeschrieben sind, von Verfassern, die die Sache nicht aus der Anschauung kennen konnten oder wollten; so

weißt Du schon, daß einzelne Fälle, die von besondern Umständen (etwa von Krankheit der Zöglinge) modificirt sind, nichts gegen die vielen entscheiden, die ich, als ein Augenzeuge, angeführt habe. Und überdies mögest Du bedenken, daß Vorurtheil und persönliche Rücksichten oft unter den Menschen Mißverständnisse und schiefe Urtheile veranlassen, bey denen oft selbst die, welche sie aussprechen, mehr bösen Willen und Verstandesschwäche zu verrathen scheinen, als ihnen wirklich eigen ist. Daß aber solche Persönlichkeiten und Vorurtheile gegen Pestalozzi obwalten, das habe ich Dir schon gezeigt, das werde ich Dir noch zeigen. Doch daß mich nur mein Schutzgeist vor dem Polemisiren bewahre!

Sechszehnter Brief.

Du schreibst mir, l. K., daß meine Nachrichten aus Burgdorf Dir den Wunsch eingeflößt

haben, selbst hierher zu kommen und die Pestalozzischen Ideen in ihrer Ausführung kennen zu lernen. Wenn es möglich ist, so führe diesen Gedanken aus. Ich wüßte nicht, wo ein Mensch wie Du, der nur für das edle Geschäft der Erziehung lebt, mit mehr Nutzen sich aufhalten, und wo er auf eine angenehmere Art einige Monate zubringen könnte, als in Burgdorf. Auf jeden Fall will ich Dir jetzt sagen, wie ich glaube, daß man in der kürzesten Zeit die Pestalozzische Methode gründlich studiren kann.

Erstlich. Wenn Du nach Burgdorf kommst, so rathe ich Dir, die ersten Tage beynahe immer im Institute zu seyn, und Dich im Ganzen mit demselben bekannt zu machen. Da ein Ueberblick über dos Ganze und besonders die Einsicht, daß bey der Methode alles zusammenhängt und gegenseitig in einander eingreift, zur Kenntniß ihres Geistes und ihres wahren Wesens so höchst wichtig ist, so möge es Dir zuerst mehr um eine allgemeine Kenntniß aller Uebungen, als um gründliches Studium einzelner zu thun seyn.

Zweytens. Ist Dir aber der Ueberblick erst möglich, dann kehre zu den ersten und leich-

testen Uebungen der Zahl- und Maaßverhältnisse zurück, und erwerbe Dir in ihnen Fertigkeit. Setze Dich unter die Kinder, die diese Uebungen treiben, und ist es Dir gelungen, ihnen um einige Schritte vorzukommen, so werde ihr Lehrer. Dies ist in Burgdorf erlaubt und kann erlaubt seyn, eben weil man nur ein paar Schritte vor den Kindern voraus zu seyn braucht, um bey diesem anschaulichen Elementar-Unterrichte Lehrer zu seyn.

Drittens. Gehe nie zu einer schwerern Uebung fort, bevor Dir die vorige ganz leicht und geläufig geworden ist. Das ist dann der Fall, wenn Du nicht mehr mit Deinen Arabischen Ziffern, sondern im eigentlichsten Sinn nach den Tabellen, nach der entfalteten Anschauung, durch das Hülfsmittel der Striche auf der Einheitentabelle und der Quadrate auf den Bruchtabellen rechnest. Gehe zu diesem Ende auch bey keiner Uebung zu bald zu verwickelten und zusammengesetzten Beyspielen und Aufgaben über, sonst wirst Du Deine Arabischen Ziffer-Abbreviaturen nicht los, von denen Du Dich doch entwöhnen mußt, wenn die popu-

klärere, natürlichere Anschauung Dir zur Natur werden und den Typus der Tabelle Dir in Dein Gehirn zeichnen soll.

Viertens. An den einfachsten Aufgaben lernt man natürlicher Weise den Gang der Uebung am leichtesten kennen; das ist die Hauptsache. Kennt man erst diesen, so entwickelt man sich leicht die verschlungenen zusammengesetzten Aufgaben, und paßt sie dann vereinfacht dem Gange der Uebung an. Darüber nachzudenken, wie die mehr oder weniger verwickelten Aufgaben zu den Uebungen und ihrem Gange passen, ist sehr nützlich.

Fünftens. Allzuviel des Tages nach den Tabellen zu rechnen, ermüdet uns Erwachsene, die wir schon mehr oder weniger an die mathematisch abbrevirte Form gewöhnt sind. Ich halte es daher nicht für gut, seine ganze Zeit vor den Tabellen zuzubringen, sondern rathe, wenn man nur erst ein wenig in der Methode orientirt ist, nebenbey die über die Methode geschriebenen Bücher zu lesen, sowohl die von Pestalozzi selbst, als die von seinen Freunden und Gegnern.

Sechstens. So wie Du nicht von den

leichtern zu den schwerern Uebungen, von den einfachern zu den zusammengesetztern Aufgaben fortgehen darfst, ehe Du die erstern ganz inne hast, so darfst Du noch viel weniger zu den Bruchtabellen überspringen, ehe Dir die Einheitentabelle ganz zur Anschauung geworden ist. Diese letzte ist die Grundlage des ganzen formalen Elementar-Unterrichts an den Zahlenverhältnissen, und das ist natürlich, weil (wie ich Dir gezeigt habe) die Uebungen der Bruchtabellen ganz den Uebungen der Einheitentabelle folgen; nur daß jene, wegen der zusammengesetzten Natur der Brüche, zusammengesetzter und verwickelter sind. Du verlierst keine Zeit, wenn Du etwas später zur ersten Bruchtabelle kommst, denn Du machst in ihren Uebungen um so schnellere Fortschritte zu höherer Fertigkeit, je geübter Du in der Einheitentabelle bist. Aber bist Du ohne gehörige Fertigkeit der Einheitentabelle, ohne daß sie Dir zur Anschauung geworden ist, zur Bruchtabelle übergegangen, so verwirrst Du Dich entweder völlig in den zusammengesetzten Uebungen der letzten, oder Du rechnest anstatt nach der Anschauung der Quadrate und ihrer

Theile, mit Deinen antipestalozzischen arabischen Ziffern.

Siebentens. Ich habe nichts darwider, wenn Du Dir den Gang der schwerern Uebungen und der verwickeltern Aufgaben durch Hülfe der mathematisch verkürzten Methode zur Anschauung bringst, an die Du einmal gewöhnt bist, und die Dir daher die Sache erleichtert; aber mache Dich so bald als möglich von dem Zifferwesen frey, und halte Dich an die Anschauung der Tabelle.

Achtens. Zur zweyten Bruchtabelle und den ferneren Uebungen, wozu die Wurzelausziehung gehört, gehst Du wieder nicht eher über, bis die einfache Bruchrechnung, nach der ersten Bruchtabelle Dir recht geläufig geworden ist.

Neuntens. Es ist sehr rathsam, daß Du bey den drey Tabellen der Zahlenverhältnisse beständige Rücksicht auf ihren Parallelismus nimmst. Hast Du Dich gewöhnt, die Uebungen der Bruchtabellen auf die der Einheitentabelle beständig zu reduciren, und siehst Du ein, wie der Gang jener und dieser Uebungen analog ist, so bist Du auf dem richtigen und nächsten Wege

zur genauen Kenntniß dieser anschaulichen Elementar-Unterrichtsmittel.

Zehntens. Die Uebungen des A B C der Anschauung verbindest Du stufenweise mit den Zahlenverhältnissen, so wie sie sich gegenseitig entsprechen. Ich glaube, daß ein Mensch, der die Anschauung nicht scheut und nicht so wie ich durch den ersten Jugendunterricht verschroben ist, bey persönlicher Gegenwart in Burgdorf, in zwey Monathen nicht nur den Geist der Methode, wenn er alle Mittel dazu benutzt, kennen lernen, sondern auch die Fertigkeit in der Ausübung des Elementar-Unterrichts sich bis auf den Grad aneignen kann, daß er im Stande ist, durch fernere Uebung, auch außer Burgdorf, von Stufe zu Stufe fortzugehen. Hiermit hängt der Rath zusammen, den ich Dir hier, auf den Fall, daß Du nicht nach Burgdorf reisen kannst, wiederhole: erwerbe Dir dadurch die Fertigkeit der Anwendung der Methode, daß Du einige Kinder nach derselben unterrichtest. Du brauchst nur einige Schritte vor ihnen voraus zu seyn, um mit gutem Erfolg unterweisen zu können. — So viel für heute.

Siebzehnter Brief.

Auf die nächsten Briefe, die ich an Dich schreiben werde, l. K., freue ich mich. Ich werde in denselben erstlich von den Wirkungen sprechen, die der intellectuelle Unterricht der neuen Lehrart mittelbar auf das Moralische hat; und Dir dann zweytens zeigen, wie die Grundideen der Pestalozzischen Methode sich auch unmittelbar über die moralische Erziehung verbreiten und was man von ihnen in dieser Beziehung hoffen kann. — Das erste soll heute geschehen.

Der Einfluß den der intellectuelle Elementar-Unterricht nach Pestalozzi's Grundsätzen auf das Moralische hat, ist mehrfach und wir werden ihn in allen seinen Beziehungen und ganz kennen lernen, wenn wir uns an die Eigenschaften erinnern, welche jenen Unterricht auszeichnen.

Er ist zugleich sinnlich uud intellectuell-anschaulich, und eben hierdurch erreicht er seinen ganzen Zweck vollkommen. Hierdurch wird er naturgemäß, hierdurch bekommt er die Eigenschaft die Selbstthätigkeit des Kindes

gehörig anzuregen. Dadurch aber wird der ganzen Menge der Schulübel begegnet, die das moralische Verderben der Kinder so oft zur Folge haben. Durch Beschäftigung und Anregung der Selbstthätigkeit wird der Unterricht den Kindern interessant und anziehend; sie brauchen nicht dazu gezwungeu zu werden, sie sind dabey nicht zerstreut und unaufmerksam. Bey ihm sind also willkührliche und unnatürliche Schulstrafen, Scheltworte und Züchtigungen entbehrlich, womit man so oft die Erziehung tödtet, anstatt dadurch die Kinder lebendig zu machen.

Weil dieser Elementar-Unterricht intellectuell anschaulich ist, so geht er naturgemäß und stufenweise vom Leichten zum Schweren. Kein Schritt wird daher den Kindern zu schwer, so wie keiner ihnen zu leicht ist; und man ist sicher, nie sie dadurch zu überspannen, daß man zu viel, daß man etwas unmögliches von ihnen verlangt, und der Lehrer entgeht auf diese Art der Täuschung zu glauben, die Kinder wollten nicht, wo sie in der That nicht können. Eine arge und doch so gewöhnliche Täuschung, die fernere pädogogische Fehler und da-

durch viel moralischen Nachtheil verursacht.

Die Anschauung führt endlich zum Schwersten. Die Kinder erstaunten kurz vorher über ihre schon weiter vorgerückten Mitschüler; sie hofften kaum je so weit zu kommen, als diese jetzt schon gekommen waren. Allein sehr bald sehen sie sich unvermerkt gleichfalls auf diesem Punkte. Sie freuen sich des Bewußtseyns, durch Fleiß, durch Gebrauch ihrer Kraft so weit gekommen zu seyn. Dadurch lernen sie am Fortschreiten und am gewissenhaften Gebrauch ihrer Kraft Geschmack finden. Wie viel ist nicht schon damit für das Moralische gewonnen! Dadurch begründet sich in ihnen die Ueberzeugung, daß durch unermüdete, ausharrende Uebung der Mensch überall hinkommt, wohin er kommen soll; dadurch wird in ihnen die wichtige Wahrheit begründet, daß der Mensch kann, was er will. Wie unendlich viel wird hierdurch in moralischer Rücksicht gewonnen! Wenn nun ein Kind einen moralischen Fehler an sich hat, von dem es sich schwer entwöhnen kann, so sagt der Lehrer zu ihm. „Du weißt, was Du willst

das kannst Du; Hättest Du es je gehofft, in den Uebungen so weit zu kommen, als Du nun schon gekommen bist? durch ernsten Willen, durch Fleiß und Pflichttreue kamst Du dahin. Jetzt scheint es Dir schwer, vielleicht unmöglich, von diesem Fehler Dich zu befreyen, aber warum solltest Du nicht auch bey dieser Gelegenheit können, was Du redlich willst. Und wie könntest Du nicht wollen, was Dein Gewissen Dir zur Nothwendigkeit macht." Diese Rede schricht in der Seele des Kindes, vermöge seiner eigenen Erfahrung an. Es ist überzeugt, dasselbe, was der Wille beym lernen vermochte, das wird er auch beym Gutseyn vermögen. Und bey dieser Ueberzeugung muß der Wille in der That unendlich viel vermögen. So ists „die Wahrheit die uns frey macht." Dieß geschieht fürs erste schon dadurch, daß eine erhöhte intellectuelle Kraft dem Willen Energie giebt, weil sie überhaupt den Geist erweckt und ihn nicht in Trägheit versenken läßt, weil sie vor Wahn und Vorurtheil und Selbsttäuschung schützt. Eben dadurch widersteht sie aber fürs zweyte den Sophiste-

reyen der Sinnlichkeit. Diesen Punkt berührte ich schon einmal in einem meiner frühern Briefe. Ich versparte es damals, indem ich abbrach auf jetzt, ihn genauer ins Licht zu setzen.

Solche Uebungen der Kraft, die so stufenweise vom Leichten zum Schweren bis zum Schwersten fortgehen, müssen dem Geiste überhaupt eine Neigung zur ernsten Beschäftigung, ein Bedürfnis nach dem Reellen, überhaupt etwas Kräftiges und Männliches geben.

Besonders aber verschaft der beständige Umgang mit der Nothwendigkeit der intellectuellen Anschauung und die Befriedigung, welche der menschliche Geist dabey empfindet, dieser Anschauung zu folgen, dem Kinde jene Stimmung, die auch im Handeln nach Nothwendigkeit strebt, und also jene Kraft, die sich der Nothwendigkeit des Sittengesetzes bereitwillig und freudig unterzieht, und bey der oft unangenehmen Nothwendigkeit, die die äussere Natur dem Menschen auflegt nicht murrt. Viele meiner Beobachtungen über die Zöglinge zu

Burgdorf enthalten den Beweis dieser psycholo-gischen Behauptung.

Eben weil dieser Unterricht den Kindern wahre Kraft giebt, schützt er sie vor der blos scheinbaren und falschen Kraft der Ueberreife, macht daß sie kindlich bleiben und nicht anmaassend und altklug werden. Diejenigen Kinder in Burgdorf, welche in einem zarten Alter dahin kamen, und nicht schon aus andern Unterrichts- und Erziehungsanstalten eine gewisse Verschrobenheit und Spannung dahin brachten, zeichnen sich durch Natürlichkeit, Gutmüthigkeit und Zutraulichkeit, mit einem Wort, durch Kindlichkeit aus. Die Beschäftigung mit der abstracten Anschauung hat den Vorzug, dem jugendlichen Geiste eben so viel Bescheidenheit als Zuversicht, eben so viel Anmaassungslosigkeit als Energie, zu geben. Dies zeigt sich besonders bey denen Zöglingen in Burgdorf, die sich dem reifern Jünglingsalter nähern. Es liegt in der Natur der Sache, daß der Schüler der Anschauung anspruchloser und bescheidener bleibe, als irgend ein anderer Schüler. Der Gang des anschaulichen Unterrichts geht Schritt vor Schritt, stufenweise ohne

Sprung. Nur das Sprüngemachen giebt dem jugendlichen Geiste Anmaaßung. Nur der Umstand, daß er Kenntnisse und Kräfte hat, bey denen er nicht weiß, wie er zu ihnen gekommen ist, und die er zu hoch anschlägt, weil er die mit ihnen verbundene Einseitigkeit nicht sieht, flößt ihm eine übertriebene Eigenliebe und eine hohe Idee von seiner Ausgezeichnetheit ein. Er glaubt, nur er könne solche künstliche Sprünge machen und habe sich selber und nur sich diese hervorstehende Kenntnisse und Kräfte zu danken. Auch der Umstand giebt jungen Leuten Anmaaßung, daß sie in mehrere Gebiete von Kenntnissen hereinschwärmen und sich oberflächlich umsehen, die vom Kreise des Lebens weit entfernt sind. Sie kommen dadurch auf den Gedanken, daß sie Genies seyn müssen. Ganz anders der Schüler der Anschauung. Weil er im Kreise des Lebens bleibt, so findet er seine Kräfte gewöhnlich, wie das Leben selbst.

So abentheuerlich es daher auch ist, wenn Einige noch immer die Vorstellung haben, als knüpfe die Pestalozzische Methode unmittelbar auch den moralischen Unterricht an die Anschau-

ung des Quadrates an; so ist es doch gewiß, daß der intellectuelle Unterricht, welcher in der That grossentheils auf dem Quadrate beruht, mittelbar einen sehr entschiedenen Einfluß auf die moralische Entwickelung des kindlichen Geistes hat.

Wir haben gesehen, daß er eine Menge von Schulübeln hebt, den Lehrer vor psychologischen Täuschungen und deren veranlaßten pädagogischen Fehlern bewahrt, den Kindern Energie des Willens, Kraft zur Erfüllung der Pflicht giebt, und sie vor Frühreife, Altklugheit, Verschrobenheit und Anmaassung schützt. Sollten wir nicht mit solchen Wirkungen des intellectuellen Unterrichts auf das Moralische des Kindes zufrieden seyn? Ich bin nicht so einseitig, zu leugnen und zu verkennen, daß jeder nur einigermassen methodisch gute intellectuelle Unterricht mittelbar wohlthätig auf des Moralische wirkt; aber berechtigen mich nicht die mitgetheilten Beobachtungen zu der Ueberzeugung, daß der Pestalozzische dies mehr, als jeder andere thut? —

Achtzehnter Brief.

So bedeutend und wohlthätig aber auch der mittelbare Einfluß ist, welchen der intellectuelle Elementar-Unterricht durch die Erhöhung der Kraft auf das Moralische des Kindes hat, so kannst Du doch schon von Pestalozzi's Eigenthümlichkeit, von seinem warmen Gefühl für das Gute und von seiner Religiosität erwarten, daß sich seine pädagogischen Ideen und Versuche auch unmittelbar auf die moralische Entwickelung des Kindes beziehen.

Der Gang, den er bey ihr genommen wissen will, ließ sich freylich keineswegs am Quadrat oder überhaupt unmittelbar an den intellectuellen Elementar-Unterricht anschließen; aber die leitenden Grundideen, welchen er dort folgte, führen ihn auch hier.

Da der Mensch ein Ganzes ist, da durch Eine Grundkraft Alles das, was wir psychologisch so oft Kräfte nennen, in ihm zu Einem Wesen verbunden wird, da das Moralische und Intellectuelle im Menschen, in der

genauesten Verbindung, in der engsten Verwandtschaft stehet; so muß auch die Art ihrer Entwickelung und Bildung die größte Aehnlichkeit haben, und nach denselben Gesetzen vor sich gehen. Es ist ein Beweis, wie tief und richtig Pestalozzi die Natur des kindlichen Geistes beobachtet hat und wie sehr es ihm gelang, der Natur selbst ihre Kunstmittel abzulernen, weil der Parallelismus zwischen seinen Ideen über den intellectuellen Elementar = Unterricht und über die moralische Entwickelung vollkommen der Analogie entspricht, die zwischen der intellectuellen und moralischen Kraft selbst Statt findet.

Pestalozzi wünscht, daß man sich an die intellectuelle Kraft des Kindes zuerst nicht mit abstracten Worterklärungen, sondern mit Vorlegung anschaulicher Gegenstände wende. Eben so will er, daß man das Herz des Kindes nicht durch abstractes Raisonniren, sondern durch die ersten Gefühle der Menschheit, die so bald, so stark, so wohlthätig erwachen, wecken soll. Der Mensch ist seiner ganzen Grundanlage nach ein sinnlich = geistiges Wesen. So wie er durch

Umgang mit anschaulichen Gegenständen zur Kraft eines tiefern abstracten Denkens gelangt, so muß er durch Gefühle, die seiner sich entwickelnden moralischen Natur würdig sind, zu dem Streben gebracht werden, nach Grundsätzen gut zu handeln, welches seinen Seelenadel beurkundet und vollendet. Jene Gefühle sind das Mittel; diese Grundsätze im Handeln der Zweck. Die moralische Erziehung muß also mit Erweckung und Pflegung der Gefühle anfangen.

Diese Gefühle nennt der Schweizer als unmittelbare, innige, Erfahrungen des Herzens, moralische Anschauungen; und das mit vollkommenem Recht. So ist also das leitende Grundprincip, daß die Anschauung das erste, das einzige Elementar- und Entwickelungsmittel des Geistes sey, auch bey der moralischen Bildung des Kindes nicht zu verkennen.

So wie nun Pestalozzi darauf denkt, schon dem zarten Säuglinge durch sinnliche Anschauungen Gelegenheit zur ersten Entwickelung

seines Geistes zu geben; so ist er auch überzeugt, daß im Säuglinge schon der moralischen Entwickelung durch Gefühle vorgearbeitet werden könne. Natürlich ists, daß er von neuem der Mutter die hohe Würde anweiset, dieses Geschäft, unter allen das edelste, zu übernehmen.

Die Gefühle, welche den Keim der Moralität und Religiosität enthalten, beziehen sich im Kinde zuerst auf die Mutter. Und so wie die einfachsten Anschauungen in den Umgebungen des Lebens die erste Nahrung seyn mußten, die man dem Geiste darreichte, so muß auch das erste Gefühl der Liebe, des Vertrauens, der Dankbarkeit, des Gehorsams, wie es in der natürlichsten Einfachheit gegen die Mütter erwacht, vor allen Dingen zur moralischen Entwickelung des kindlichen Herzens benutzt werden.

Es genügt mir, l. K., Dir diesen parallelen Gang der Pestalozzischen Methode bey der Entwickelung des Geistes und Herzens der Kinder nur anzuzeigen. Seine Ideen über die moralischen Wirkungen der Mütterlichkeit auf das Kind

hat Pestalozzi mit einer Wärme und Kraft am Schlusse seiner Gertrud vorgelegt, die ich nicht würde erreichen können. Auch bleibt bey der Deutlichkeit, die dort Pestalozzi'n eigen ist, nichts mehr zu wünschen übrig.

Was nun das Vermögen der innern abstracten Anschauung in Zeit und Raum, und die auf ihrer Form beruhenden Verhältnisse der Zahlen und Maaße, für die Anregung und Ausbildung der Verstandeskraft sind; das sind die Gefühle, die aus den Verhältnissen des Lebens und aus der dem unbefangenen Herzen heiligen Gegenseitigkeit zwischen uns und Andern den Menschen ansprechen, für die Entwickelung und Belebung des Herzens.

So wie durch die Beschäftigung mit den Verhältnissen der Zeit und des Raums alle unsere intellectuellen Kräfte gewinnen müssen, weil Zeit und Raum die Bedingung des Gebrauches dieser Kräfte sind; so wird auch unser Herz erst einzig und allein dadurch belebt, dadurch ein menschliches Herz, daß es durch Erfahrungen der mo-

ralischen Gegenseitigkeit im Leben in die Wärme gebracht wird, welche die Bedingung der menschlich-moralischen Existenz ist.

Wer kann das große, edle Geschäft, ein Kindesherz zu einem menschlichen Herzen zu machen, besser beginnen, als die Mutter? Wo ist ein einfacheres, natürlicheres, inniger gegenseitiges Verhältniß des Gefühls, als das zwischen der Mutter und dem Kinde? Die Wirkung dieses Verhältnisses zu erhöhen, ihr mehr Spielraum zu geben, das ist ein Hauptgrund, warum Pestalozzi darauf dringt, daß die Mutter ihre milde Sorgfalt auch auf den ersten Unterricht des Kindes ausdehne, und diese wichtige Pflicht, als eine unveräusserliche Begünstigung der Natur sich nicht nehmen lasse.

Aber nur im zartesten Alter kann und soll das Kind an der Seite, an der Hand der Mutter seyn. Es tritt bald auch in Verhältnisse mit andern Menschen, in neue Verhältnisse der Gegenseitigkeit, wodurch sein Herz ferner genährt und entwickelt wird. Entscheidend ist nun die Richtung, die dieses Herz durch die zuerst erwachten Gefühle und die Art und Weise bekom-

men hat, wie diese von der Mutter benutzt und gepflegt wurden. Wenn sie in der Seele des Kindes Liebe, Dankbarkeit, Vertrauen mit sanfter und allmächtiger Mütterlichkeit erweckte; wenn aus diesen Gefühlen jener Gehorsam entsprang, der den Keim aller Tugenden enthält und Vorübung ist zu künftiger Pflichttreue, künftiger Uneigennützigkeit, künftiger Achtung vor dem Gesetz der Vernunft, künftiger Aufopferung und künftigem Weltbürgersinn; dann werden die ferneren und zusammengesetzteren Verhältnisse des Lebens, wenn sie ferner wohl und weise zur moralischen Entwickelung des Kindes benutzt werden, die Menschwerdung des Kindes vollenden. Sie werden an seinem Herzen thun, was die schweren Uebungen des intellectuellen Unterrichts am Verstande thaten; sie werden ihm Festigket, Umfassung, Kraft, Ausdauer geben.

Die Verhältnisse des Kindes zum Vater, zu den Geschwistern, zu den Gespielen, zu den Mitschülern, zu den Freunden und Bedienten des Hauses, geben Gelegenheit zur Gegenseitigkeit, und müssen also zur Entwickelung des Herzens benutzt werden.

Gegenseitigkeit zwischen uns und andern Menschen macht die Gefühle unsers Herzens, die die Natur in uns legte, zur Moralität, indem sie uns die Stimmung giebt, ja nicht den Frevel gegen die Natur zu begehen, diese Gegenseitigkeit durch unsere Schuld zur Einseitigkeit werden zu lassen, bey der nur wir, als Egoisten gewinnen wollen.

Gegenseitigkeit zwischen Gott und uns Menschen macht unser moralisches Herz religiös, indem sie uns die Stimmung giebt, ja nicht dessen zu vergessen, der unser gedachte, ehe wir seiner gedenken konnten. Religiosität erhebt den Menschen durch die Reinheit, Innigkeit, Zartheit, und Höhe ihrer Gefühle auf die höchste Stufe der Würde und der innern Glückseligkeit.

Es ist nun die Frage, wie müssen wir die Gegenseitigkeit unter den Menschen auf das Kind wirken lassen, wie müssen wir die aus ihnen entspringenden Gefühle (moralischen Anschauungen) benutzen, um die ursprünglichen Regungen des Herzens, die moralischen Anlagen in ihm recht glücklich zu entwickeln, um es, sobald

als möglich, zur Moralität und Religiosität zu führen?

Pestalozzi hofft durch fortgesetzte sorgfältige Beobachtung des kindlichen Geistes, die feste stufenweise Reihenfolge zu entdecken, in welche diese moralische Anschauungen naturgemäß geordnet werden müssen, um das Kind mit Sicherheit zur Moralität und Religiosität zu führen.

Er ist bey diesen wichtigen Beobachtungen, bey diesem grossen Entdeckungsgeschäfte noch nicht auf bestimmte Resultate gekommen; aber wie er dabey zu Werke geht, will ich Dir in meinem nächsten Briefe sagen.

Neunzehnter Brief.

Wenn ich Dir heute erzähle, wie Pestalozzi bey seinen Zöglingen die Entwickelung des jugendlichen Herzens beobachtet, erhälst Du zugleich von einem Vorzuge Nachricht, welcher die Burgdorfische Anstalt vor allen auszeichnet, die ich bisher sah.

Pestalozzi hält jeden Morgen und jeden Abend Andachts- und Prüfungsstunden mit allen seinen Zöglingen, die Kleinen ausgenommen, welche noch nicht reif sind. Er macht diese Unterhaltungen durchaus nicht durch äussere Feyerlichkeit, sondern durch Wärme und Kraft anziehend und wirksam. Er geht von der Ueberzeugung einiger großen Erzieher ab, welche meinen, seltnere und durch die Anordnung feyerlicher Umstände imposante Eindrücke würden in jugendlichen Herzen vorzüglich die Gefühle der Moralität und Religiosität wecken und zur Energie bringen. Er ist überzeugt, daß die Anordnung der Feyerlichkeit bey Religionsübungen in einzelnen treflichen Erziehungsanstalten von Achtung und Liebe gegen die Religion zeuge, aber auf der andern Seite meint er, sie sey ein Nothbehelf, der das stillschweigende Geständnis enthalte, daß der Erzieher seinen Zöglingen weniger Empfänglichkeit fürs Gute zutraut, als er ihnen wünscht, und weniger Wärme und Gefühl, als in ihnen vielleicht bey einer andern Behandlung wirklich zu entwickeln wäre. Er ist überzeugt, daß dieser Nothbehelf, wenn er das

ausschliessende Mittel der moralischen Entwickelung ist, nicht ganz mit der hohen Idee vereinbar sey, die wir von den moralischen Anlagen des Menschen und des Kindes haben können und sollen. Dagegen glaubt er, daß die Eindrücke zur Beförderung der Moralität und Religiosität bey den Zöglingen nicht selten, sondern täglich, wo möglich stündlich wiederholt und erneuert werden müssen, um das Gefühl fürs Gute und für die Religion in den Herzen der Zöglinge zur andern Natur, oder wie er sich ausdrückt, ihnen habituell zu machen. Nur dadurch, meint er, können dem Kinde diese Gefühle ein genugsam entscheidendes Gegengewicht gegen die schlimmen Eindrücke der Immoralität im Leben verschaffen, und den Zöglingen ihre Unschuld und Unverdorbenheit sichern. Dabey wirkt er nicht ausschliessend auf die Empfindung, sondern auch auf die Denkkraft; das habituellmachen moralischer Gefühle ist also nicht (wie ich in der That Anfangs wähnte) auf ein mechanisches Gutseyn berechnet. Er unterhält seine Zöglinge mit moralischem Nachdenken und religiösen Beobachtungen, die er aber durch einen Zusatz von

Gefühl anziehend macht, wozu seine Herzlichkeit und Wärme, sein inniges Wohlwollen gegen alle Menschen und besonders gegen seine Zöglinge, sein Weltbürgersinn ihn immer stimmt und belebt.

Ich beschreibe Dir nun diese Prüfungs- und Andachtsstunden etwas genauer. Eine kleine Anzahl von Zöglingen, etwa sechs bis acht, entziehen sich mit Freuden des Morgens (wenn die Reihe sie trift) etwas früher dem Schlafe, um während noch die Uebrigen mit den ersten nothwendigen Geschäften der Tagsordnung zu thun haben, bey Vater Pestalozzi zu seyn.

Ruhig und traulich sah ich oft in der Dunkelheit des Morgens (im Winter kurz nach sechs Uhr) dieses Häufchen von Knaben ihren Erzieher, Pflegevater und Freund erwarten. Nie bemerkte ich an ihnen in diesen Augenblicken Ausbrüche jugendlicher Beweglichkeit. Es war als wenn die Bestimmung, zu der sie so früh hier im Saale waren, als wenn das Vorgefühl dessen, was Vater Pestalozzi ihnen sagen würde, ihnen den Ernst edler Jünglinge gegeben hätte. Sie sprachen still und traulich mit einander. Ich

kann Dir nicht mit Worten ausdrücken, wie rührend und herzerhebend mir das Erwachen des Burgdorfischen Instituts zum neuen Tag immer vorkommt).

Jetzt tritt Pestalozzi mit seinem Lichte herein. Welches Wohlwollen und welche Herzlichkeit ist in seiner Miene ausgedrückt, wie spricht sie sich in seinem väterlichen Morgengruße aus! Er reicht dem und jenem die Hand; er spricht mit jedem mit Berücksichtigung seiner Eigenthümlichkeit. Zuweilen redet er Alle an. Väterlich und traulich theilnehmend fragt er jeden nach dem, was ihn betrift; nach seinem Befinden, wenn er gerade nicht ganz gesund ist, nach seinen Fortschritten in einer Uebung, die ihm noch schwer wird oder in einer Fertigkeit, die etwa seine Eltern ihm besonders wünschen. Er erinnert die Kinder an ihre Eltern, bittet sie, denselben Freude zu machen. Oft wendet er auf eine natürliche Art das, was er dem Einzelnen sagt, auf Alle an, indem er das Speciellste an die moralischen und religiösen Gefühle anknüpft, die die Natur in Aller Herzen gelegt hat, und die oft am stärksten in Bewegung gesetzt werden, wenn

man durch Anschauung des Besondern auf sie wirkt. —

Zuweilen lobt er hier einen Zögling wegen seines guten Betragens, wegen der Aeusserungen eines guten Herzens und schöner Gefühle. Einen Andern muntert er zur Nacheiferung auf, erinnert ihn, daß auch er Kräfte zum Guten habe und daß es ihm Pflicht sey, sie zu gebrauchen. Einen Dritten fordert er zur Dankbarkeit auf, daß der Schöpfer ihm einen guten Kopf zum lernen gegeben habe und bittet ihn den Beruf, der darin liege, etwas Gutes, etwas Bedeutendes im Leben zu leisten, nie zu vergessen. Einen Vierten redet er auch wohl stark und väterlich-strafend an, wenn wiederholte Klagen gegen ihn eingelaufen sind, oder wenn der seelenkundige Kinderkenner in ihm Keime entdeckt, die ihm bange machen. Auch ein väterlicher Scherz findet zuweilen seine Stelle. Aber diese Mannigfaltigkeit von Aeusserungen an die verschiedenen Individuen der Zöglinge haben Eine Grundform, Einen Ton, nehmlich väterliche und herzliche Wärme. Durch sie wird Alles für Alle und Alles für jeden Einzelnen nützlich. —

Inzwischen sind die übrigen Zöglinge in Ordnung gekommen. Man giebt das Zeichen mit der Glocke, und auch sie kommen in den Saal herein. Pestalozzi redet sie auf irgend eine Art an, wie es seine Stimmung und die Gedanken und Gefühle, die in seiner Seele sind, oder irgend eine Veranlassung mit sich bringt.

Zum Beyspiel — „Guten Morgen Kinder“ (diese erwiedern seinen Gruß) „habt ihr heute schon an Gott gedacht, ihm für die Ruhe der Nacht und euer gesundes Erwachen zum neuen Tage gedankt?“ oder: „habt ihr wohl heute schon gute Vorsätze gefaßt? habt ihr euch dessen erinnert, wovon ich gestern mit euch sprach, und euch vorgenommen das heute zu thun, wozu ich euch gestern ermunterte? Sind wohl einige da, die dies mit Aufrichtigkeit von sich sagen können? Ich weiß schon, daß die Uebrigen lieber schweigen, als etwas unwahres sagen“ — (Manche sagen vielleicht, daß sie an Gott, an das Gute gedacht hätten). Pestalozzi fährt fort. „Das freut mich, aber unfehlbar sind einige da, die mir diese Freude nicht machen können?“ (bey solchen Fragen ist nun oft der Fall, daß Mehrere

erklären, „sie könnten nicht von sich sagen, heute noch einen guten Gedanken gehabt zu haben“). Wenn alle schwiegen, so würde Pestalozzi den und jenen Einzelnen fragen: „hast Du an's Gute, hast Du an Gott gedacht?“ rc. Sehr oft habe ich gehört, daß die Gefragten das offene Geständnis ablegten: „nein!“

Von diesen speziellen Untehaltungen geht dann Pestalozzi zu irgend einer Betrachtung über, die bey seiner Herzlichkeit und seinem Talent, sie an die Umstände, an die Erfahrungen seiner Zöglinge anzuknüpfen, einen tiefen Eindruck macht, der ihnen bey den Lectionen und den Geschäften des Tages bleibt. Er spricht z. E. an einem Tage von der Pflicht, bis zur Ermüdung seine Kräfte zu brauchen und die Anstrengung nicht zu scheuen. An einem andern Tage: wie schön und des Menschen würdig es sey, aus der Rücksicht in der Jugend sich Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben und seine Kraft zu erhöhen, um in den männlichen Jahren für die Menschen, und besonders für die Armen im Volke, Viel thun zu können. An einem dritten Tage spricht er etwa von der heiligen Pflicht, sich, so bald und so

sehr man könne, um die Belehrung und Besserung derer zu verwenden, die so arm sind, daß die ängstliche Sorge für die dringenden Bedürfnisse des Lebens ihnen die Sorge für den Geist erschwere und fast unmöglich mache. An einem vierten ermuntert er die Zöglinge, aus Liebe zu Gott das Gute zu thun, überhaupt oft an Gott zu denken. An einem fünften spricht er von der Charaktergröße Jesus und von seinem Verdienst um das Wohl der Menschen und zeigt seinen Zöglingen, wie der Gedanke an diesen Wohlthäter der Menschheit uns immer beleben müsse, gleichfals so viel an uns ist, zum Wohl unserer Brüder zu thun.

So fehlt es Pestalozzi bey der Tiefe und Fülle, bey der innigen Wärme seines Herzens nie an Stoff zu einer seinen Zöglingen angemessenen Betrachtung. Fast immer steht ihm auch Deutlichkeit des Vortrags zu Gebote. Doch ist es auch, seit ich hier bin, geschehen, daß er sich mehr zu abstracten Gedanken und dunkeln Gefühlen, als zu populären das Herz ansprechenden Anschauungen gestimmt fühlte. Wenn er dies merkt, so bricht er bald ab und geht zu einer Lectüre über.

Am Schlusse der Morgenandacht bittet nun Pestalozzi seine Zöglinge, am Tage oft an das Gesagte zu denken und zu machen, daß es Einfluß auf ihre Handlungsart habe.

Die Prüfungsstunden am Abend eröfnet er dann meistens mit der Frage: wie die Zöglinge den Vorsätzen am Morgen nachgekommen seyen. Und hier zeigt sich nicht selten, wie offen und aufrichtig Kinder gewöhnlich sind, wenn sie durchaus der Natur gemäß behandelt werden.

Wenn Pestalozzi Einzelne fragt: hast Du die am Morgen gefaßten Vorsätze gehalten? Hast Du während des Tages an das gedacht, wovon wir am Morgen sprachen? so finden sich oft Zöglinge, die offen erklären, sie hätten diesen Tag die am Morgen empfohlene Pflicht vergessen. Pestalozzi lobt ihre Offenheit und giebt ihnen Rathschläge zu einer treuern Erfüllung der Pflicht.

Zuweilen giebt es unter den hundert und zehn Kindern auch solche, die durch die conventionellen Verhältnisse, in denen sie früher gelebt haben, verschroben, schöne Worte anstatt einer tiefgefühlten Ueberzeugung aussprechen. Aber dem

seelenkundigen Pestalozzi entgeht dieser Mangel der Aufrichtigkeit nicht; er geht bey solchen Aeusserungen mit stillschweigender Bedenklichkeit vorüber, oder er spricht: „ich wünschte, daß Dein Herz Dir gesagt haben möchte, was Deine Lippen aus sprachen.“

Oft stellt Pestalozzi am Abend Betrachtungen an, und ermahnt seine Zöglinge zu irgend einer Pflicht, wie am Morgen.

Oft benutzt er gelegenheitliche Veranlassungen vortreflich, und mit der ganzen Kraft seiner Herzlichkeit und Wärme.

So wohnte ich zum Beyspiel neulich mit Rührung einer Abendunterhaltung bey, die Pestalozzi hielt, nachdem er mehrere Tage abwesend hatte seyn müssen.

„Kinder, ich bin froh und gerührt, daß ich wieder bey euch bin; ich danke Gott, der mich gesund zu euch zurückkommen ließ; ich dank' ihm, daß ich euch alle munter und gesund sehe. Ich bin, seit ich abwesend war, nie am Morgen aufgestanden, ohne zu denken, was werden meine Kinder machen? werden sie alle gesund erwachen? werden sie an Gott denken? werden

sie beten und gute Vorsätze fassen, wenn ich sie auch nicht daran erinnere? Am Tage dacht ich oft, „werden sie Alle gut und fleißig seyn? werden sie auch deiner sich erinnern, und daran denken, daß du auch in der Entfernung für sie sorgst und arbeitest. Werden nicht Manche Fehler begehen, die du mit Betrübniß wirst erfahren müssen, wenn du nach Hause kommst. Gott sey dank! das ist nicht geschehen; ich hatte mich, als ich nach Hause kam, über nichts dieser Art zu betrüben. Ich dank' euch Kinder."

Nun fragt er wohl den und jenen. „Hast Du an Pestalozzi gedacht, während er abwesend war?" Manche sind so aufrichtig zu gestehen: „Nein, ich habe nicht an Euch gedacht." Dann reicht er ihm treuherzig die Hand. „Deine Offenheit ist mir doch ein Beweis, daß Du mich lieb hast."

So benutzt Pestalozzi im Leben der Kinder vorkommende Veranlassungen und die Gefühle des Tages. So benutzt er auch kirchliche Festtage, den Eintritt des neuen Jahrs — und dergleichen mehr. An einem der ersten Tage des Januars wohnte ich einer Prüfungsstunde am Abend bey,

wo Pestalozzi seine Zöglinge fragte, ob sie die bis jetzt verflossenen Tage den Vorsätzen gemäß zugebracht, die sie am ersten Tag des neuen Jahres gefaßt hätten. Einer erklärte sogleich; er sey nicht mit der Anwendung dieser Tage zufrieden. „Mit keinem einzigen von ihnen?“ fragte Pestalozzi. „Mit dem zweyten und mit dem heutigen einigermassen,“ war die Antwort. Zuweilen fragt auch Pestalozzi, wenn er ihnen eine Thatsache, einen Fall aus dem Leben, eine moralische Anschauung vorgeführt hat, seine Zöglinge: „was würdest Du in diesem Falle thun? was würdest Du denken? wie würdest Du bey dieser Gelegenheit zu Gott reden?“ rc.

Ich möchte diese Behandlungsart des Moralischen im Kinde eine Socratik des Herzens ans Herz nennen.

Am Sonnabend ist die religiöse Abendunterhaltung durch eine allgemeine Revision ausgezeichnet, die dadurch veranstaltet wird, daß die Lehrer Bemerkungen über das Betragen und die Moralität der einzelnen Zöglinge Pestalozzi'n schriftlich mittheilen, worüber er denn nach Maaßgabe ihrer Beschaffenheit, billigend oder

mißbilligend, zu den Zöglingen spricht. Das letztere hörte ich ihn neulich mit vielem Nachdruck thun. Er versicherte damals die Zöglinge, daß er zum letztenmal heute aus Schonung die Namen derer verschweigen wollte, welche sich durch fehlerhaftes Betragen, oder durch Trägheit rc. auszeichneten.

Seit einigen Wochen bemerkt man mit Freude ein merkliches Zunehmen der Moralität bey den Zöglingen, und Pestalozzi bezeugte erst gestern in der Abendunterhaltung mit ungemeiner Herzlichkeit darüber seine väterliche Freude.

Wenn die Ursache dieser glücklichen Verbesserung auch großentheils im Geiste der ganzen Lehrart (auch des intellectuellen Unterrichts) und der ganzen Anstalt liegt, so ist doch dabey gewiß auch der Einfluß dieser moralischen und religiösen Uebungen nicht zu verkennen.

Pestalozzi wünscht, daß die Lehrer diesen Andachts- und Prüfungsstunden am Morgen und Abend beywohnen, um während des Tags ihre Zöglinge an das erinnern zu können, was er in den Morgenstunden den Kindern ans Herz gelegt hat.

Es ist ein wahrer Genuß für einen fühlenden Menschen, der sich für das Gute interessirt, zu sehen, wie die Kinder bey diesen Unterhaltungen ernst, still und ganz Pestalozzi'n mit Ohr und Herzen hingegeben sind, und wie durch seine Wärme und Rührung sich Wärme und Rührung über die ganze Versammlung verbreitet.

Wenn die Menge der Zöglinge von Pestalozzi entlassen ist, (und das thut er immer mit wohlwollender Herzlichkeit,) bleiben noch diejenigen eine Weile bey ihm zurück, welche am Morgen seiner besondern Unterredung genossen. Er thut da so manche specielle Frage an sie, in Absicht auf den Tag und auf das, was er am Morgen mit ihnen gesprochen hat.

Glaube mir, l. K., es ist rührend für jeden, der auch nur einen Funken pädagogischen Sinnes in sich hat, zu sehen, wie Pestalozzi der Vater jedes Einzelnen ist, und wie alle ihm von Herzen ergeben sind. Es ist rührend zu sehen, wie die, von des Tages wohlbenutzten Stunden ermüdeten Zöglinge der Neigung zum Schlafe widerstehen und kindlich jedes Wort des guten Vaters auffassen.

So wie das Erwachen des Burgdorfischen Instituts mein Herz oft erhob und meine Thätigkeit belebte, indem ich so viele Kräfte zur nützlichen, mit religiösem Sinne zu beginnenden Beschäftigung hinstreben sah; so wehte mir der Augenblick eine gewisse Ruhe und Weihe zu, wo die Lichter in dem Hause verloschen, in dem während des Tages so viel für die künftige Generation geschehen war, und wo nun die Flügel des Schlummers sich über die abgespannten Kräfte verbreiteten.

Pestalozzi aber kam mir vor, wenn er seine Zöglinge mit Väterlichkeit, mit Rührung und Freude entlassen hatte, und mit Selbstzufriedenheit seiner Ermüdung und seines Tagewerks froh war, wie ein Gerechter, der müde, aber ahnend und freudig zur ewigen Ruhe hingeht.

Zwanzigster Brief.

Du hast aus meinem letztern Briefe gesehen, l. K., wie Pestalozzi bey seinen moralisch-reli-

giösen Unterhaltungen am Morgen und Abend zwey wichtige Zwecke zugleich zu erreichen sucht, nämlich erstlich, seine Zöglinge moralisch zu bilden und zu veredlen, und zweytens, die Entwickelung des kindlichen und jugendlichen Herzens zu erforschen.

Bey diesem praktisch-psychologischen Studium nimmt er, wie ich aus mehreren Gesprächen mit ihm abnahm, etwa auf folgende Punkte Rücksicht. Welche Gefühle als die einfachsten und natürlichsten im Herzen des Kindes zuerst erwachen, welche am innigsten und tiefsten sich regen, am stärksten wirken. Wie sie mit andern mehr zusammengesetzten, später erwachenden, schwerer zu begründenden und zu vollendenden zusammenhängen. Ferner: wie diesen Beobachtungen gemäß die moralischen Anschauungen, oder die innigen Erfahrungen durch Gegenseitigkeit im Leben, dem Kinde in einer natürlichen, stufenweise geordneten Folge verschafft werden sollen, um jene ersten einfachsten, jene späteren Gefühle, und auch diejenigen zur selbstthätigen Energie zu bringen, welche nur durch öfter wiederholte Eindrücke zur innig-

sten, nothwendigen Ueberzeugung reifen und so in der Tiefe der Seele belebt werden, daß sie den Reizen der Außenwelt, den schmeichlerischen Sophistereyen der Sinne widerstehen und die Seele zur Moralität und Religiosität erheben.

Er hofft nun für diese Bildung des Herzens einen eben so sicher begründeten und stufenweise auf die immer größere Anregung der Selbstthätigkeit berechneten Gang zu finden, als er für den intellectuellen Unterricht wirklich gefunden hat; und ich bin Willens, Dir in meinem heutigen Briefe das Resultat meines Nachdenkens über die Frage vorzulegen: in wie fern Pestalozzi zu dieser Hoffnung befugt ist. Diese Frage führte mich noch tiefer, als ich vorher dachte; sie führte mich zur theoretischen Begründung jenes praktischen Princips aller pädagogischen Ideen Pestalozzi's.

Daß ich in der Darstellung dieser Ideen mehr einen analytischen als synthetischen Gang beobachtete, war, wenn ich nicht sehr irre, der Art angemessen, wie Pestalozzi zu seinen Ideen kam, wie ich sie aus der Ansicht ihrer Ausführung

studirte, und wie Du schon vor meinen Mittheilungen Kenntniß vou ihnen genommen hattest. Allein da meine analytische, an die verwandten Begriffe, die schon vor Pestalozzi in Umlauf waren, sich anschließende Darstellung mich gerade in dem Augenblicke, wo ich sie vollenden zu können glaube, ohne mein Zuthun zu dem Schlußstein der theoretischen Begründung gleichsam hinzieht, so erlaubst Du mir wohl, dabey einige Augenblicke zu verweilen, und so meinem Briefe einen etwas weitern Umfang zu geben, ohne welchen ich selbst jene Frage nicht befriedigend beantworten könnte.

Die Erziehungskunde, als Lehre, die Entwickelung der kindlichen Seele durch zweckmäßige Stoffdarbietung zu befördern, ihr zu Hülfe zu kommen, daß ihre Anlage zu einer menschlichen Seele sich ausbilde, ist eine praktische Wissenschaft. Als solche beruht sie, wie alles Praktische, auf Beobachtung und Erfahrung. Wenn von der theoretischen Begründung dieser praktischen Wissenschaft die Rede ist, so heißt das nichts anders, als jede einzelne zu ihr gehörende Beobachtung in ihrer Uebereinstimmung mit

der Gesammtheit aller Beobachtungen über den Menschen darstellen. Dies will ich jetzt in Absicht auf die einzelnen pädagogischen Ideen Pestalozzi's zu thun versuchen.

Von Beobachtung und Erfahrung gieng der Schweizer aus, durch Versuche kam er zu seinen Ueberzeugungen über die Entwickelung des kindlichen Geistes. Das Zeitalter war ihm in seiner Beobachtung vorgegangen, und wir sind mit dem Zeitalter und mit ihm einverstanden, daß Anschauung das Mittel der Entwickelung des kindlichen Geistes ist. Aber warum genügte denn dazu die Anschauung des äußeren körperlichen Auges nicht, welche durch den Kenntnißunterricht in den sinnlichen Gegenständen der Außenwelt bisher so meisterlich geübt wurde? Warum hielt Pestalozzi ein tiefer eingreifendes Elementar-Unterrichtsmittel, im Ahnden seines seelenkundigen Tactes, für so nöthig? und warum fand sich dieses in dem festliegenden Grundverhältnisse der innern abstracten Anschauung in Zeit und Raum?

Das Nachdenken über den Menschen und seine Bestimmung löset diese Frage, und begrün-

det Pestalozzi's praktische Ideen theoretisch. Worin besteht die Bestimmung des Menschen; und nach welchem Ziele soll also die Erziehung streben? Darnach, daß durch naturgemäß entwickeltes, richtig geleitetes Gefühl — hiemit fängt im Menschen alles an — und durch vollständige, intellectuelle und moralische Anschauung Nothwendigkeit in sein Denken und in sein Handeln komme. Dadurch, daß sein Denken und sein Handeln so entschieden, so zuverlässig wird, als das Gefühl seines Selbstbewußtseyns — (in ihm das Sicherste, Letzte und Tiefste) — dadurch gelangt er zur intellectuellen Selbstverständigung, zur moralisch-selbstständigen Würde und Festigkeit im Wollen, Handeln und Glauben.

Der Charakter des Vollendeten ist Nothwendigkeit. Die Wahrheit ist intellectuell-nothwendig; es ist nur eine Wahrheit. Die Tugend ist praktisch-nothwendig; es ist nur Eine Tugend, die sich gebietend, als solche, durch die Aussprüche der Vernunft in der Menschenbrust ankündigt. In der göttlichen Vollkommenheit ist

alles nothwendig; wenn etwas Schwankendes, etwas das anders seyn könnte, in ihr gedacht wird, so wird der Begriff der göttlichen Vollkommenheit zerstört. Der Mensch soll nach dieser Vollendung durch Nothwendigkeit streben; aber nie kann er sie erreichen. In diesem Sollen liegt seine herrlichste Anlage, sein hoher Beruf; in dem rastlosen Streben liegt seine Würde; in der Unerreichbarkeit seines Ziels der Beweis seiner Unendlichkeit. Unerreichbar ist ihm das Ziel, zur Nothwendigkeit im Denken zu gelangen, zur objectiven nothwendigen Wahrheit. Er findet sich selbst als nothwendig im Bewußtseyn; aber das Wie seines eigenen Bewußtseyns, die Entzifferung des Gefühls seiner selbst findet er in sich als ein unauflösliches Geheimniß. So wird der Mensch in der höchsten Höhe der transscendentalen Speculation sich selbst ein Gegenstand der Erfahrung. Wenn er sich entschließt, über das Geheimniß seines Bewußtseyns hinwegzugehen, das er nie auf eine befriedigende nothwendige Art lösen kann, und sich nur an sein Bewußtseyn, als an eine Thatsache hält, so findet er Nothwendigkeit in der Ueberzeugung seines Daseyns.

So gewiß als sein Daseyn, ist ihm die Form seiner Anschauung in Raum und Zeit. Was er ist, wie er ist, woher er ist, und was, wie, woher alles ist, was er an Zeit und Raum anschaut, das weiß er nicht, darüber kommt er nicht zur nothwendigen Gewißheit; so gewiß ihm auch das Daseyn seines Subjects und des demselben entgegenstehenden Objects im Bewußtseyn ist. Aber da das Streben nach dieser Nothwendigkeit im Denken zu seiner Bestimmung gehört, so muß es tief in seinen Geist eingreifen, ihn treflich üben und bilden, ihn seiner Bestimmung entgegenführen, wenn er sich mit den Verhältnissen der Anschauungen in Raum und Zeit beschäftigt, wenn er sich in Ermangelung der Nothwendigkeit des Stoffes für sein Denken, wenigstens an die nothwendige Form der Anschauung hält, die ihm so gewiß als sein Bewußtseyn ist, die ihn im Streben nach Nothwendigkeit im Denken eben deswegen, als ein nothwendig festes Grundverhältniß befriedigt.

Deswegen also, weil Streben nach Nothwendigkeit im Denken zur Bestimmung des Menschen gehört, deswegen, weil nur die Form des Denkens, nicht sein Stoff, Nothwendigkeit hat, mußte der Unterricht, wie es Pestalozzi will, formal seyn, und in so fern die Form des Denkens zugleich Anschauung war, konnte der Elementar-Unterricht formal und zugleich anschaulich seyn. Die einzige Form des Denkens aber, die sich anschaulich darstellen läßt, waren die allgemeinen Eigenschaften aller anschaulichen Gegenstände, nämlich Zahl und Maaß. Der Unterricht in den Verhältnissen derselben gewann dadurch, daß er formal war, die großen Vortheile, die Zweckmäßigkeit und den festen nothwendigen Stufengang, den wir an ihm fanden.

Ich gehe weiter und komme nun zu der Beantwortung der Frage: Findet eine solche Reihe formal-anschaulicher Unterrichtsmittel auch zum Behuf der moralischen Bildung Statt? Der Mensch begreift nicht das Wie seines Seyns, also auch nicht das Wie seines Handelnkön-

nens, aber er begreift, daß er handeln soll, und weiß, wie er handeln soll. Dieses Wissen ist seine praktische Vernunft, sein Gewissen, und gilt ihm als nothwendige Form des Handelns. Die Gefühle, welche ihn aus den Verhältnissen der Gegenseitigkeit im Leben ansprechen, sind ihm, als moralische Anschauungen für sein Herz, was die Anschauungen der Verhältnisse, Zeit und Raum, für seinen Kopf waren. Warum sollte also nicht ein formal-nothwendiger anschaulicher Unterricht zum Behuf der Bildung der moralischen Kraft Statt finden, so wie ein solcher in Absicht auf die intellectuelle Kraft möglich war?

Nur dadurch, daß der kindliche Geist die moralischen Anschauungen (die Verhältnisse der Gegenseitigkeit im Leben) unter die nothwendige Form des kathegorischen Gebietens seines Gewissens fassen lernt, kommt er zur Würde eines menschlichen Geistes. Nur dadurch gelangt er zur Nothwendigkeit im Handeln, die ihn frey macht, durch Selbstbeherrschung, (Autonomie) die ihm menschliche Vollendung giebt. Ich wiederhole es: Noth-

wendigkeit im Handeln ist Vollendung des Menschen. Das war die vollendete Charaktergröße Jesus, das war die Würde eines Socrates, das ist der Adel aller Edlen, daß es ihnen nothwendig ist, mit der größten Aufopferung die schwersten Pflichten zu üben.

Es wäre nun freylich sehr wünschenswerth, daß für einen solchen formal-anschaulichen, moralischen Unterricht ein objectiv-gültiger, fest und tief begründeter, für alle Grade der sich entwickelnden moralischen Kraft stufenweise berechneter Gang, so wie er bey dem intellectuellen Unterricht Statt findet, ausgemittelt werden könnte; allein es ist wohl nicht zu verkennen, daß sich hier Schwierigkeiten finden, die uns dort fremd blieben. Die Ursache hiervon liegt am Tage. Die Anlage für den intellectuellen Elementar-Unterricht beruht auf der objectiven Nothwendigkeit der innern intellectuellen Anschauung; die Empfänglichkeit für den moralischen Unterricht beruht auf subjectiver Freyheit des Wollens, die nur dadurch moralische Nothwendigkeit werden kann, daß sie auch das

Böse zu wollen im Stande ist. Die Empfänglichkeit fürs Gute, für die Eindrücke, die die Gegenseitigkeit in den Verhältnissen des Lebens macht, kommt freylich allen Menschen zu, und alle Herzen sind durch die heilige Hand der Natur mit der Form des gebietenden Sollens geprägt; aber die Modificationen jener Empfänglichkeit und die Aeußerungen dieses kathegorischen Imperativs sind vielleicht so verschieden, als die menschlichen Individuen überhaupt. Einem jeden muß daher vielleicht auf eine eigene Art durch moralische Anschauungen zu Hülfe gekommen werden. Die Reihe der intellectuellen Anschauungen in Raum und Zeit war für alle objectiv gültig.

Wie verschieden nun diese Empfänglichkeit fürs Gute, diese Individualität sey, ob ihre Modification mehr auf der Anlage der Natur, oder mehr auf den unzähligen vermeidlichen oder unvermeidlichen ungünstigen Einwirkungen der Außenwelt beruhe, das sind schon ungemein schwere und vielumfassende Aufgaben für die Beobachtung.

Wir wollen einmal annehmen, sie wären

gelöſ't, und es wäre gefunden, daß die Anlage der menſchlich=moraliſchen Individualität ſich in allen Einzelnen genugſam gleich bleibe, um einen ſolchen beſtimmten Gang der moraliſchen Bildung möglich zu machen; ſo ſetzen ſich ihm nun die unendlich mannigfaltigen in der zarteſten Kindheit anhebenden Verbildungen dieſer Anlage, als ein faſt unüberſteigliches Hinderniß entgegen. Annehmen und hoffen, daß dieſe je die Beobachtung ganz erforſchen, daß über ſie je die ſorgfältige Erziehung ganz herrſchen werde, grenzt wenigſtens an das Idealiſche, welches ſchwerlich verwirklicht werden kann.

Der Verſtand kann nie ſo verdreht, ſo verbildet werden, daß er die Form der Anſchauung in Raum und Zeit verlöre, deswegen geht die Reihenfolge der intellectuellen Anſchauungen beym formalen Elementar=Unterricht ihren ungehinderten, für alle Individuen objectiv=gültigen Gang, und erreicht dabey ihren Zweck; denn auch der verſchrobenſte Verſtand kann durch ſie wieder in das Geleiſe der Natur gebracht werden. Aber die Form des gebietenden Sollens verwiſcht ſich im Herzen, weil ihr Weſen Frey=

heit ist, leicht bis zu dem Grade, daß die moralischen Anschauungen in ihm nicht mehr, wie in dem der Natur treu gebliebenen ansprechen; und so wurde eine Modification in der Wahl und Ordnungsfolge der moralischen Anschauungen nöthig.

Aber ungeachtet dieser Schwierigkeiten und Hindernisse in der Ausführung muß die an sich duraus richtige Idee eines moralischen formal-anschaulichen Unterrichts und eines dabey zu beobachtenden Stufenganges uns sehr wichtig und nützlich seyn, in so fern sie die Ansicht und die Methode der moralischen Erziehung überhaupt berichtigt und uns leisten hilft, so viel sich leisten läßt. Und sollte sich durch einen Stufengang der moralischen Anschauungen nicht sehr viel leisten lassen, auch wenn er nicht objectiv zu begründen, sondern nur subjectiv zu bestimmen wäre?

Wir hätten nun Pestalozzi's pädagogische Ideen, in so fern sie sich praktisch auf den intellectuellen Unterricht und auf die moralische Erziehung beziehen, theoretisch begründet und ihre Gültigkeit bewiesen. Sie halten sich an

das Nothwendige der menschlichen Anlagen (an das Formale) und führen dadurch den Menschen zu der Vollendung, die ihm möglich ist, nämlich zum Streben nach Nothwendigkeit im Denken und Handeln.

Eben weil die Pestalozzische Methode den Charakter hat, sich immer an das Formal-Nothwendige zu halten, so ist klar, daß sie auf einen zu ihrem Wesen gehörenden festen Stufengang der ästhetischen Anschauung zum Behuf der Bildung des Schönheitssinnes so lange Verzicht thun muß, bis man etwas Formal-Nothwendiges in diesem Vermögen gefunden hat.

Bisher war, meines Wissens, die Aufsuchung eines ersten Grundsatzes der Aesthetik eine unauflösliche Aufgabe für die Philosophie. Würde man mir wohl als Pädagogen eine kühne Frage verzeihen? Hier ist sie:

Die Beobachtung des ausgebildeten Geistes des Erwachsenen, des Geschmacks der Einzelnen und ganzer Nationen, das Studium der schönen Kunst hat bisher nicht vermogt, die Mühe zu belohnen, die man sich in Aufsuchung des höch-

sten Grundsatzes gab, nach dem der Schönheits-sinn thätig ist. Wäre es denn, vorausgesetzt daß man alles versuchen muß, ein verkehrtes Beginnen, wenn man anfienge, den zarten Geist des Kindes auch in dieser Beziehung zu beobachten? Könnte man nicht vielleicht durch die Aeußerungen des Wohlgefallens das Gefühl der Lust und Unlust an den Gegenständen der Sinne (besonders an verschiedenen Linien, Figuren und Formen) bey zarten Kindern am ersten die unverschrobenen Anlagen und den Organismus des menschlichen Schönheitssinnes ergründen? Wenn man frühzeitig zarten Kindern, indem man mit ihnen spielt, verschiedene Linien und Figuren vorzeichnete, und durch die Zusammensetzung beweglicher Gegenstände bildete und genau darauf achtete, bey welchen Figuren der kindliche Sinn einen Augenblick mit Vergnügen und Aufmerksamkeit verweilte; so könnte man wohl am ersten darüber ins Klare kommen, wovon der Schönheitssinn ausgeht. Wahrscheinlich kommen seine Aeußerungen zuerst in Absicht auf äußere Form zu einiger Sicherheit und Reife, weil die äußere Form mit der abstracten An-

schauung aufgefaßt wird und also sinnlich und intellectuell zugleich ist. Ein menschlicher Schönheitssinn muß aber immer intellectuell seyn. Ich wagte es, diese Gedanken im Vorbeygehn zu äußern, auf die der Geist der Pestalozzischen Methode mich leitete, und bin überzeugt, daß nicht nur ein tieferes Nachdenken, sondern auch eine Fülle von Beobachtungen und Erfahrungen dazu gehört, um sie als erwiesen annehmen, oder als leer verwerfen zu können.

Indem ich diesen Brief schließe, wo ich mich durch ein Gedränge von Ideen durcharbeiten mußte, vor welchem mir bange war, fasse ich die Hoffnung, daß meine Darstellung der methodischen Ideen des Schweizers nicht ganz unzulänglich seyn könne, weil mich dieselbe in dem Augenblick, wo ich sie im Wesentlichen vollende, zu ihrer wissenschaftlichen Begründung ohne mein Zuthun gleichsam hinzog.

Einundzwanzigster Brief.

In einem meiner früheren Briefe, l. K., habe ich Dir schon gesagt, daß bis jetzt das Burgdorfsche Institut nach Pestalozzi's eigner Ansicht noch keine allseitige Bildungsanstalt, sondern nur eine empirische Schule für die neue Methode ist. Deswegen werden auch nur wenige Kenntnißfächer hier für den Unterricht erschöpfend benutzt, und nur auf einige derselben die Grundsätze der Elementar-Methode mehr oder weniger angewendet. —

Man hat erst neuerlich angefangen, in Absicht auf die deutsche und französische Sprache eine Art allgemeiner Grammatik vorzutragen. Technologie zu lehren und so weiter. Man hat erst neuerlich darauf gedacht, den mathematischen und geographischen Unterricht immer vollkommner zu machen. Die Fächer der naturwissenschaftlichen Kenntnisse hat man bis jetzt weniger oder gar nicht berücksichtigt.

Die Ursache dieser Vernachläßigung des Kenntnißunterrichts liegt freylich großentheils in

den Hindernissen verschiedner Art mit denen die Anstalt zu kämpfen hat; aber es ist nicht zu verkennen, daß Pestalozzi selbst und seine Gehülfen in dieser Beziehung zu einer gewissen Einseitigkeit sich neigen.

Bey dem Eifer, vermittelst des formalen Elementar=Unterrichts die Geisteskraft recht merklich und befriedigend in den Zöglingen zu wecken und zu erhöhen, und dabey die Methode selbst durch Erweiterung, Begründung und Anwendung immer mehr zu vervollkommnen, scheinen sie zu vergessen, wie unnachläßlich-nothwendig der Kenntnißunterricht mehrerer Fächer sowohl für die allseitige Bildung der Seele, als für die künftige Bestimmung ihrer Zöglinge sey. Sie wiedersprechen dieser entschiedenen Wahrheit, (bey deren Beweis ich mich nicht einen Augenblick aufhalten darf, ohne Dir Langweile zu machen) nicht, wenn man sie daran erinnert, aber bis jetzt sind sie aus ihrer Einseitigkeit nicht herausgekommen. Gültig ist freylich ihre Entschuldigung, daß die meisten ihrer Zöglinge zu einem Stande gehören der keines großen Umfangs von Kenntnissen bedarf, und daß die

Uebrigen nur auf kurze Zeit im Institute sind, um durch formale Bildung an erhöhter Kraft zu gewinnen.

Wenn ich Dir daher in meinem heutigen Briefe das Verhältniß bestimmen will, in welchem der Elementar-Unterricht der Pestalozzischen Methode zu dem Kenntnißunterricht steht, so kann mich nicht meine Beobachtung zu Burgdorf, sondern einzig und allein mein Nachdenken über das Wesen der Pestalozzischen Methode und über den Unterricht überhaupt leiten.

Daß der Elementar-Unterricht nach den Grundsätzen dieser Methode in einem engen Verhältniß mit dem Kenntnißunterricht stehe und auf dessen Förderung und Erleichterung den wohlthätigsten Einfluß haben müsse, das geht ja schon aus dem Zwecke und Wesen des Pestalozzischen Unterrichts hervor. — Alle seine Uebungen haben zur Absicht, die Geisteskraft zu wecken und zu erhöhn, und Du hast gesehen, l. K., daß und wie diese Absicht erreicht wird. Ich frage nun aber, kommt beym Kenntnißunterricht nicht Alles darauf an, daß das, was er vorträgt, vom Verstande richtig und genau

aufgefaßt und dem Geiste angeeignet werde; daß das Anschauliche bestimmt und fest angeschaut, und daß jede historische Kenntniß in dem Magazine des Gedächtnisses zur sichern Verwahrung niedergelegt werde? Ich frage, hat, wenn dem so ist, ein Unterricht, wie der Pestalozzische, der den Verstand, die Anschauugskraft, das Gedächtniß übt und stärkt, nicht einen sehr günstigen Einfluß und eine trefliche Anwendbarkeit für den Kenntnißunterricht? Ich frage, könnten wir uns nicht mit diesem allerdings nur mittelbaren Einfluß vollkommnen begnügen, wenn auch an ein unmitelbares Einwirken jenes Unterrichts auf diesen nicht zu denken wäre? Ich frage, war denn der schon längst vor Pestalozzi allgemein gekannte und an vielen Orten glücklich eingeführte Kenntnißunterricht so unvollkommen, daß wir uns so ängstlich nach seiner Verbesserung durch die Pestalozzische Lehrart umsehen mußten? Die Lücke, die er im Unterricht überhaupt übrig ließ, diese wollte die Pestalozzische Methode ausfüllen, und hat es auch gethan. Er befriedigte das Bedürfniß der formalen, tief in den kindlichen Geist eingreifen=

den Uebung nicht, weil er zu vag, zu oberflächlich war, weil es ihm an festen Grundverhältnissen fehlte. Diesem Bedürfnisse hat die Pestalozzische Lehrart, davon bist Du überzeugt, abgeholfen, und demnach Alles geleistet, was wir von ihr zu wünschen haben.

Wenn sie mehr versprochen hat, so war das ein Mißgriff, eine Voreiligkeit, die wir ihr aber deswegen verzeihen können, weil uns an dem, was sie uns zuviel versprochen hat, nichts gelegen seyn kann, indem wir es schon besitzen, und weil sie uns ausserdem genug gegeben hat.

Mag es Pestalozzi selbst, oder mögen seine Freunde oder die Fremden, die in Burgdorf über die ausserordentlichen Wirkungen der Methode erstaunten, ohne recht zu wissen, was sie aus ihnen machen sollten, mag es, wer es auch sey, in die Welt hereingerufen haben, daß die Pestalozzische Lehrart alle früheren Unterrichtsarten reformiren, alle bisherigen Unterrichtsmittel entbehrlich machen werde; es war unrichtig.

Der Geist und das Wesen der Pestalozzischen Methode beweisen, daß sie das eben so wenig

wollen kann, als sie es vermag. So gewiß es ist, daß bey der Kenntniß der Dinge Zahl und Form nicht die einzigen Eigenschaften sind, auf die es ankommt; so gewiß ist es auch, daß die Methode, in so fern sie eigentlich Pestalozzische Entdeckung ist, den Kenntnißunterricht nicht einmahl erschöpfen, vielweniger reformiren kann. Und wozu denn diese Reformation? Wozu denn eine Grundverbesserung einer Sache, die schon vortreflich organisirt ist? Und daß der Kenntnißunterricht durch das herrliche Verdienst der frühern Methodiker und Pädagogen wirklich sehr befriedigend eingerichtet und hie und da angewendet ist, daran kann gewiß keiner zweifeln, der nur einige der besten Unterrichtsanstalten und der würdigsten Schulmänner genau kennen gelernt hat, der mit der pädagogischen Literatur nur etwas vertraut, und in der practischen Ausübung der gethanen Vorschläge in Absicht auf den Kenntnißunterricht geübt ist. Ich brauche diese Vorschläge nicht einzeln durchzugehn, ihre Zweckmäßigkeit und die Nothwendigkeit ihres Gebrauchs nicht zu beweisen; Du kennst sie wohl besser als ich und theilst mit mir

die Stimmung des Bedauerns, wenn Du sie verkannt oder vernachläßigt siehst. Dies thun aus falschverstandenem Eifer für die Vorzüge der Pestalozzischen Methode, heißt der Menschheit mit der einen Hand wieder nehmen, was man mit der andern ihr gegeben hat.

Die Pestalozzische Lehrart füllt, durch die Darbietung ihrer auf die intensive formale Geistesbildung abzweckenden Elementar-Unterrichtsmittel eine arge Lücke aus, die der bisherige Kenntnißunterricht übrig ließ; aber eine ähnliche Lücke müßte entstehn, wenn sie zu einer Vernachlässigung des Kenntnißunterrichts Gelegenheit geben sollte. Diese Behauptung bedarf keines Beweises.

Aber müssen wir denn durchans einseitig seyn? Heben wir durch Einseitigkeit dieser Art nicht alle Erziehung auf, deren Wesen darin besteht, daß die ganze Menschenkraft allseitig und ebenmässig entwickelt werde? Deswegen erweitert sich mein Herz durch lebendige Freude, wenn ich im Gebiete der Methodenlehre umherblicke, und sehe, wie es arrondirt, wie es angebaut und fruchtbar ist. Wie viel könnte durch

Unterricht und Erziehung die Menschheit gewinnen, wenn man die Kräfte und Reichthümer nur benützen wollte, die das Zeitalter uns darbietet! Wenn man den formalen Elementarunterricht, die Erfindung des edlen Schweizers, mit dem treflichen Kenntnißunterricht der großen Methodenlehrer, die schon vor ihm in Deutschland so gemeinnützig wirkten, zur Erreichung des hohen Ziels der Kindererziehung vereint wirken lassen wollte, wie viel müßte dadurch gewonnen werden!

Nur in dieser Verbindung würde die Pestalozzische Lehrart selbst ihre ganze Würde und ihre völlige Kraft erhalten und äussern. Bereitwillig biete sie, aber auch mit edlem Stolz die Hand zu diesem Verein, denn sie ist im Stande, für das, was sie dabey gewinnt, etwas eben so Wichtiges zu geben; ich meine die, durch sie erhöhte und für den Kenntnißunterricht treflich vorgeübte Kraft.

Dieser mittelbare Einfluß der Pestalozzischen Lehrart auf den Kenntnißunterricht bestimmt das Verhältniß zwischen beyden. Jene verhält sich zu diesem, wie die Denk- und Erkenntnis-

kraft zu dem zu erkennenden Object. Nothwendig müßte man also durch jene Vereinigung in der Lehrkunst weiter kommen, da das Wesen derselben in einem ebenmäßigen Zusammenwirken des Geistes und des Buchstabens besteht.

Aber wenn man auch mit Billigkeit von der Pestalozzischen Lehrart keinen andern als einen mittelbaren Einfluß auf die Methode des Kenntnißunterrichts erwarten kann, so findet doch gleichwohl auch ein unmittelbarer Statt, und begründet zwischen beyden ein noch engeres Verhältniß. Die practische Grundidee der Pestalozzischen Methode, daß im Unterrichte das Elementarisch-formalbildende schärfer aufgefaßt werde, als es bisher geschehen ist, liegt nicht nur dem formalen Elementar-Unterrichte in den Zahl- und Maaßverhältnissen, sondern auch dem Buche der Mütter zum Grunde, welches nicht wie jener nur die Bildung der Geisteskraft, sondern auch Bereicherung an Kenntnissen zur Absicht hat. Ich spreche hier nicht von dem Fragment des Buches der Mütter, welches in einem genugsam unvollkommnen Zustande ins Publikum

gekommen ist; ich denke mir unter dem Buche der Mütter, was auch Pestalozzi dabey gedacht haben will, eine praktisch zweckmäßige Anleitung für Mütter, seine eben angeführte Grundidee im Unterrichte ihrer Kinder zu realisiren.

In so fern nun bey dem Unterrichte in den Kenntnißfächern der Pflanzen- Stein- überhaupt der Naturkunde, der Technologie und Geographie, ein noch schärferes Auffassen des formal-elementarischen, als in den bisherigen Unterrichtsarten möglich wäre — und wo ist nicht selbst das Vortrefliche noch einer Verbesserung empfänglich? — da würden die Pestalozzischen Ideen einen unmittelbaren Einfluß auf die Vervollkommnung des Kenntnißunterrichts äussern.

Man beschäftigt sich in Burgdorf in der That mit einer Bearbeitung der Fächer des Kenntnißunterrichts nach der Pestalozzischen Grundidee. Tobler beschäftigt sich in dieser Beziehung viel mit der Geographie, Buß mit der Pflanzenkunde ꝛc. Mir steht kein Urtheil über diese Bemühungen zu, denn ich achtete hier immer nur auf den formalen Elementar-Unterricht, als

das eigentlich Neue an der Pestalozzischen Methode. Nachdem ich einen Salzmann, Trap, Guts-Muths, Pöhlmann rc. hatte unterrichten hören, fühlte ich weniger Bedürfniß, um für Veränderungen des Kenntnißunterrichts mich besonders zu interessiren. Doch da ich weiß, daß die Pestalozzische Methode Keime aller Art zu fruchtbaren Gedanken enthält, und da ich die Talente und den Fleiß der Männer von Burgdorf kenne, so zweifle ich nicht, daß Veränderungen, die sie mit dem Kenntnißunterrichte vornehmen, auch Verbesserungen seyn können und werden.

Da der Kenntnißunterricht in der Geschichte, meines Erachtens, immer für die moralische Bildung hauptsächlich benutzt werden sollte; so glaube ich auch, daß in dieser Beziehung die Methode dieses Unterrichts durch Pestalozzi's tiefgegriffene Ideen, die moralisch-religiöse Entwickelung des kindlichen Herzens betreffend, sehr gewinnen kann, wenn man die Fälle moralischer Anschauungen, die die Geschichte darbietet, nach Leitung jener Ideen zweckmäßig braucht.

Abgesehen von der eigentlichen Kenntniß-

mittheilung hat der formale Elementar=Unterricht der Pestalozzischen Methode durch seine Anwendung auf die Mathematik noch einen höchst wichtigen unmittelbaren Einfluß auf die Bildung des Geistes. Die wesentlichsten Vortheile, welche das Studium der Mathematik dem kindlichen Geiste, wie Herbart so treflich zeigt, gewährt, leistet ihm freylich auch schon der formale Elementar=Unterricht an den Zahl= und Maaßverhältnißtabellen; aber dem ungeachtet finde ich es höchst erwünscht, daß der Uebergang von der elementar=methodisch entfalteten zur abbrevirten Darstellung der Mathematik, vermittelst jenes formalen Unterrichts, dem Kinde so leicht ist. Fürs erste entspringt, wenn ich nicht sehr irre, eben aus der abbrevirten Form eine ganz eigne neue und in gewisser Beziehung schwerere Uebung des Verstandes, (des Abstrahirens und Combinirens); und warum sollten wir nicht jede Uebung benutzen? Fürs zweyte ist diese abbrevirte Methode doch immer das Mittel, in dem Gebiete der Mathematik die schnellsten und glücklichsten Fortschritte zu machen, und zu ihrer Anwendung auf die Na=

turwissenschaft und Kunst zu gelangen. Diese beyden Vorzüge sind der abbrevirten Darstellung der mathematischen Wahrheit eigen, wenn auch die Pestalozzische Elementarmethode einzig und allein durch ihre entfaltete Anschauung der mathematischen Wahrheit das Kleid giebt, wodurch sie das Kind anzieht, anstatt abzuschrecken.

Aus diesen Aeußerungen, l. K., mögest Du abnehmen, wie sehr meine Ueberzeugung von der Meinung jener einseitigen, enthusiasmirten Pestalozzianer abgeht, welche, mirabile dictu! erwarten, daß die elementar-methodische Darstellung der mathematischen Wahrheit die eigentlich mathematisch-abbrevirte Form einst ganz verdrängen werde.

Nein, ich bin überzeugt, daß der Pestalozzische formale Elementar-Unterricht dann seinen wahren Vortheil und seine Würde am besten kennt, wenn er, sobald er das ihm eigenthümliche, wichtige Geschäft des Popularisirens schwerer mathematischer Wahrheiten vollendet, zur mathematischen Methode übergeht, und in diese sich verwandelt.

So hätte ich Dir denn das Verhältniß und

die Verbindung angedeutet, in welcher die Pestalozzische Lehrart mit dem Kenntnißunterricht und mit der gesammten Bildung des Geistes steht. Angedeutet, sage ich; denn um Alles befriedigend auszuführen, was ich berührt habe, müßte ich vielleicht noch fast so viele Briefe an Dich aus Burgdorf schreiben können, als ich schon geschrieben habe. Auch gehört ein solches Eingehen ins Detail wohl nicht zu meinem diesmaligen Zweck.

Mir reicht es hin, wenn ich Dich mit meinem heutigen Briefe abermals und völlig überzeugt habe, daß ich kein einseitiger Pestalozzianer bin.

Zweyundzwanzigster Brief.

Auch das ist ein Zweck der Pestalozzischen Methode, dem Kinde Fertigkeiten zu verschaffen. Ich brauche nicht erst zu beweisen, wie ungemein wichtig dieser oft zu wenig beachtete Zweck in der Erziehung ist. —

Es ließe sich Viel darüber sagen, wie wohlthätig das Erwerben von Fertigkeiten für die Erhaltung der Geistesgesundheit ist, wie es selbst auf die Bildung der intellectuellen Kraft wirkt, wie hart sich das Gegentheil im Leben selbst bestraft, aber ein solches Detail würde mich lange verweilen. Es zu berühren reicht schon hin, Dich auf diesen Vorzug der Pestalozzischen Methode aufmerksam zu machen.

Der Zweck, Fertigkeiten dem Kinde zu verschaffen, muß dieser Methode doppelt wichtig seyn, weil er dies dem niedern Stande ist, auf den diese Methode vorzüglich Rücksicht nimmt. Dieser Stand findet seine Bestimmung in der Ausübung von Fertigkeiten; der größte Theil seines Lebens wird darauf verwandt. Berufsthätigkeit ist demnach für ihn das Palladium, an dem seine Sorgenfreyheit, seine bürgerliche Existenz, sein Friede und seine Freude, seine Bildung und seine Sittlichkeit hängt. Diese Aeußerung bedarf keines Beweises. Pestalozzi ist so fest überzeugt, daß frühzeitige Uebung in Fertigkeiten das sicherste Mittel, die festeste Grundlage zu künftiger Berufsthätigkeit und

Liebe zu mechanischer nützlicher Beschäftigung sey; daß er noch viel mehr thun würde, um diese Uebung der Fertigkeit in seiner Anstalt einheimisch zu machen — er würde das Tischlern, Pappen und Drechseln einführen — wenn nicht auch hier mancherley hindernde Umstände seinen guten Willen beschränkten.

Außer den höchstnöthigen auch ohne die Rücksicht auf künftige Berufsthätigkeit unentbehrlichen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens, wird bis jetzt in Burgdorf nur noch Wenig für das Zeichnen gethan.

Die Art, wie man hier die Kinder lesen lehrt, trift mehr oder weniger mit den neuesten hierüber gethanen Vorschlägen zusammen und trägt in so fern die Spuren des Geistes der Methode, daß dabey das Elementar-Wichtige genau ins Auge gefaßt und hervorgehoben wird.

Die Vocalen sind die Seele der Aussprache der Wörter; sie werden deswegen dem Kinde zuerst, und mit rother Farbe gezeichnet, vorgelegt. Dadurch bekommt es schon etwas Elementar-Bestimmendes, woran es sich halten kann.

Die Namen der Consonanten werden genau von ihrem Laut, ihrer Wirkung unterschieden, und da beym Lesen diese Namen der Buchstaben nicht ausgesprochen werden, so verwirren sie, als unwesentlich, die Kinder, und erschweren ihnen die Fertigkeit im Aussprechen der Sylben. Man unterdrückt daher diese Namen als Nichtelementarisch und macht die Kinder mit dem Ton, mit der Würkung der Consonanten, so gut es sich thun läßt, erst ohne Verbindung mit Vocalen, dann in dieser Verbindung, bekannt. Anstatt zu sagen; dieser Buchstabe (ſ) heißt es, läßt man ihnen den Sauselaut ohne hinzugefügten Vocal hören, und sagt: er macht es so — Bey einigen Buchstaben hält es freylich schwer, ihren Charakter ohne Vocal auszudrücken. Allein eben diese Schwierigkeit belustigt die Kinder, so wie das Wegfallen der Schwierigkeit, sobald der Vocal hinzukommt. Man läßt sie alle in einem Tempo, was man ihnen vorlallt, lispelt oder spricht, nachsagen. Indem man bald vor, bald hinter den, an der Lesetafel — denn einer solchen bedient man sich — aufgestellten Consonanten, einen Vocal setzt, bildet man

Sylben. Die Kinder sprechen sie aus, und üben sich dadurch zum Lesen ganzer Wörter vor. Nun fehlt, um die Sache zur Fertigkeit zu bringen, nichts als Uebung.

Die Erwerbung der Fertigkeit im Schreiben wird sehr durch das ABC der Anschauung erleichtert und ist ganz anf dieses gebaut. Das Elementarische, das durch Anschauung zu Bestimmende, wird auch bey dieser Fertigkeit ins Auge gefaßt. Dieses beruht beym Schönschreiben darauf, daß die Buchstaben ebenmäßig, daß die Schrift in jeder Beziehung gleich sey. Daß die Buchstaben gleichlaufend stehen, gleich nach oder weit aus einander, wird durch parallele Perpendiculär-Linien, daß die, welche sich über oder unter den Strich verlängern, gleich lang und groß seyen, wird durch parallele Horizontallinien erreicht ꝛc. Durch diese horizontalen und perpendiculären Linien entstehen Rechtecke, welche den Kindern so lange zur sichern Richtschnur dienen, bis ihnen die Form des Buchstabens ganz zur Anschauung und Gewohnheit geworden ist. Sie müssen sich auf diese Art an eine vollkommen-ebenmäßige

und schöne Form der Buchstaben gewöhnen, weil durch jenes Netz von Rechtecken, die durch die horizontalen und perpendiculären Linien entstehen, Größe, Lage und Richtung, jede Biegung, mit einem Worte, die ganze Figur des Buchstabens anschaulich bestimmt ist. Um ihrer Anschauung diese desto leichter und sicherer anzueignen, läßt man sie damit anfangen, die Buchstaben in beträchtlicher Größe zu zeichnen oder zu schreiben, die bey weitem die Größe derselben bey der gewöhnlichen Schrift übertrift. Nach und nach kommt man auf diese zurück. *)

Man hat gegen diese Art, die Kinder schreiben zu lehren, manches eingewendet, von dessen Gültigkeit ich mich nicht überzeugen kann. Unter andern hat dies Herr Soyeaux gethan. Er

---

*) Man hat in Burgdorf Vorzeichnungen und Vorschriften einzelner Buchstaben in großen, und ganzer Zeilen in gewöhnlicher Schrift, welche nach jenen Netzen entworfen und mit ihnen versehen sind. Wer seine Kinder, fast ohne alle Nachhülfe eines Lehrers, Schreiben lehren will, kann sie sich aus Burgdorf um billige Preise verschaffen.

bemerkt fürs erste: auf diese Art würden die Kinder nicht fähig, schön zu schreiben, sondern sie würden dazu gezwungen. Damit will er vermuthlich sagen: die Kinder werden bey dieser Art schreiben zu lernen, nie freyen Gebrauch ihres Augenmaaßes, und, in so fern auch zu dieser Fertigkeit ein gewisses Vergleichen und Aufmerksamkeit gehört, selbst ihres Verstandes beschränkt. Ich antworte: die Netze von Rechtecken, welche sie sich durch horizontale und perpendiculäre Linien entwerfen, üben das Augenmaaß und die Aufmerksamkeit mehr, als das Buchstabenzeichnen ohne jene Hülfsmittel nur immerhin thun kann. Und ist dieser Zweck erreicht, so müssen wir es ja mit Dank annehmen, daß nun durch diese Netze eine lange Reihe roher Versuche vermieden wird, welche dem Kinde das Schreiben oft verleiden und die Fertigkeit ungemein verspäten.

Auch sind diese Netze ein ganz sicheres Mittel zum Zweck, und wenn man ein solches Zwang nennen will, so kann man gegen diesen Zwang gewiß nichts einwenden. Freylich ist es nothwendig, daß durch das Mittel dieser

Horizontal= und Perpendiculärlinien die Kinder gut schreiben lernen, da es ohne sie oft auch nach langer mühsamer Uebung nicht geschieht. Ich finde daher, daß es eben ein Vorzug dieser Pestalozzischen Manier, schreiben zu lehren, ist, daß sie sich, wie die ganze Methode, an Nothwendigkeit der Form hält.

Von noch weniger Belang ist der Einwurf: daß durch diese Art schreiben zu lehren eine Einförmigkeit der Handschriften hervorgebracht werde, die selbst in bürgerlichen und gerichtlichen Vorfällen des Lebens nachtheilig werden könne. Sobald man die Schreibkunst auf feste Regeln und auf Muster zurückführt, strebt man ja bey der Lehrmanier des Schreibens nach einer dem Muster entsprechenden Vollkommenheit. Und hiervon ist die Einförmigkeit eine nothwendige Folge. Die verschiedne Individualität Verschiedner wird aber ganz sicher nie diese Einförmigkeit so täuschend werden lassen, daß Nachtheil im bürgerlichen Leben davon zu erwarten wäre.

Uebrigens ist diese Manier für Pestalozzi wohl subjectiv=neu, und das ABC der Anschauung

mußte ihn fast darauf leiten, aber ähnliche Vorschläge kennt man schon seit Albrecht Dürers Zeit, welcher bekanntlich das Quadrat als Grund- oder Richtform aller Buchstaben, freylich der lateinischen, betrachtete.

Für die Fertigkeit des Zeichnens geschieht bis jetzt nur wenig in Burgdorf. Aber auch diese kann, wenn nicht in Absicht auf die eigentliche Kunst, doch zum Nutzen und Vergnügen des bürgerlichen Lebens, durch das ABC der Anschauung sehr befördert und erleichtert werden.

Vermittelst jener Netze aus horizontalen und perpendiculären Linien, erwerben sich die Zöglinge in Burgdorf in ihren Erholungsstunden, ohne Lehrer, ohne eigentlichen Unterricht, eine nützliche Geschicklichkeit im Zeichnen. Sie entwerfen nämlich mit Bleystift ein solches Netz über die abzuzeichnende Vorstellung. Ein gleiches machen sie auf ihre Schiefertafel, und in dieses zeichnen sie nach seiner Handleitung ihren Gegenstand ab.

Selbst von den Gegnern der Pestalozzischen Lehrart ist es als zweckmäßig und bequem er-

kannt, daß die Zöglinge den Anfang des Schreibens und Zeichnens nicht mit Feder und Dinte, sondern mit dem Griffel auf ihre Schiefertafeln machen. Dadurch kommen sie viel früher zu diesen Uebungen, dadurch wird mancher Aufenthalt, manche Sudeley (bey kleinen besonders) vermieden, und das Auswischen und Verbessern natürlicher Weise sehr erleichtert.

Gegen den Gebrauch der Netze zum Abzeichnen haben Manche erinnert, daß es für die Freyheit der Kunst ein beschränkender Mechanismus sey, der dem aufkeimenden Genie eine gezwungene Richtung geben könne. Allein ich habe hierüber mit mehrern großen Künstlern gesprochen, die diese Sorge für nichtig erklärten und in gewisser Beziehung gerade das Gegentheil behaupteten. „Es könnte schädlich werden" sagten sie, „wenn man jeden Schüler der Zeichenkunst, auch wenn er über die erste Uebung der Hand schon weg ist, zu diesem Gebrauch der Netze nöthigen wollte. Aber überläßt man ihn dabey seiner eignen Wahl und seinem Bedürfniß, so wird das sich entwickelnde Kunstgenie schon zur rechten Zeit diesen Behelf weg=

werfen. Zum Anfang aber wird er Allen nützlich, und Manchem, der sonst allerdings Talent zur Kunst hat, sogar nöthig seyn, um zur ersten Fertigkeit zu gelangen und die erste Roheit der Hand zu überwinden."

Es fällt in die Augen, wie nützlich dieses Elementar-Zeichnen fürs bürgerliche Leben seyn muß, und wie sehr es zur Bildung des künftigen Gewerbmannes, besonders des Handwerkers, benutzt werden kann. In so fern man aber in den neuesten Zeiten das Papparbeiten, das Tischlern und andere Handarbeiten, als wichtige Erfordernisse einer vollständigen, allseitigen Erziehung mit allem Rechte betrachtet, in so fern ist es klar, daß auch in diesem Punkte die Pestalozzischen Vorschläge mit den besten pädagogischen Einsichten des Zeitalters zusammentreffen und ihrer Ausführung vorarbeiten.

Drey und zwanzigster Brief.

Ich habe nun die Darstellung der pädagogischen Ideen Pestalozzi's zu Ende gebracht, und bin mir bewußt, dabey so viel geleistet zu haben, als mir bey meinen beschränkten Kräften und bey der Kürze der Zeit möglich war. Wenn ich auf der einen Seite versuchte, das, was mir an dieser Lehrart neu schien, theoretisch zu begründen, d. h. mit allgemein gültigen Beobachtungen über die Menschennatur zusammenzuknüpfen; so bemühete ich mich auf der andern zu zeigen, daß es keinesweges nur aus der luftigen Sphäre der Theorie gegriffen, sondern durchaus praktisch anwendbar sey.

Der Zweck und die Tendenz der Pestalozzischen Methode war formale Ausbildung und Erhöhung der Geisteskraft, um dadurch der intellectuellen und moralischen Schlaffheit des Zeitalters zu Hülfe zu kommen, der Oberflächlichkeit und der sittlichen und religiösen Gleichgültigkeit abzuhelfen. Da sich nun dieser Zweck auf alle Stände bezieht, da wir gefunden haben,

daß das Verhältniß des formalen Elementar-Unterrichts zu dem Kenntnißunterrichte und der Uebung in Fertigkeiten so eng war, und daß es nicht erst begründet, nur hergestellt zu werden braucht; so kann ich alle Wiederholungen ersparen, um Dir erst noch zu beweisen, wie wünschenswerth und thunlich die Benutzung aller pädagogischen Vorschläge Pestalozzi's in allen Unterrichts- und Erziehungsanstalten sey. Du zweifelst nicht, daß die Pestalozzische Methode bey der häuslichen Unterweisung sowohl, als in Land- Bürger- Kunst- Militär- und gelehrten Schulen an ihrer Stelle sey, weil sie die verschiedenen Zwecke einer jeden befördert.

Also kein Wort weiter von ihrer Ausführbarkeit, aber ein paar Worte von ihrer Einführbarkeit. Stehen dieser nicht unübersteigliche Hindernisse entgegen? Keines! wenn man nicht seine Forderungen zu hoch spannt und damit den ganzen Umfang dessen umfaßt, was nur zu wünschen und zu leisten wäre; wenn man auf der andern Seite nicht einen völligen Mangel an gutem Willen bey den Müttern, bey dem Staat und bey Einzelnen voraussetzen muß.

Ich glaube weder das eine noch das andere zu thun, wenn ich von denjenigen Müttern, die den menschlichen, den hohen Sinn des Worts verstehn, erwarte, daß sie Pestalozzi's Aufforderung erfüllen, ihre Kinder, so bald als möglich, mit Sorgfalt bemerken zu lehren, und dabey das Elementarisch = Wichtige bestimmt aufzufassen. Es wäre wohl jetzt noch zu früh, wenn man mehr von den Müttern verlangen und die Ansprüche an ihren Fleiß auch auf den formalen Elementar = Unterricht ausdehnen wollte. Die Tabellen der Zahl = und Maaßverhältnisse werden wohl die Mütter so lange zurückschrecken, bis einige Einzelne Jugendlehrer, vielleicht auch Väter, es der Mühe werth achten, Versuche damit anzustellen. Gelingen diese nur einigermaßen, so werden sie bey den Schülern schöne Fortschritte veranlassen und theils dadurch, theils durch das Anziehende, was der formale Elementarunterricht bey der Ausübung hat, werden die Mütter, wird Jederman sich für ihn interessiren.

Wie soll ich aber vom Staate, wenn von den Schulen und der Erziehung die Rede ist,

wenig genug erwarten, um kein idealischer Träumer zu seyn! Ich bitte nur darum, daß er so viel aufwenden wolle, als zum Beyspiel ich, ohne von einem Staate unterstützt zu werden, von dem Ertrage meiner Arbeit leicht aufwenden konnte, und daß er, wie es schon mehrere Staaten gethan haben, einen Schulmann zu Pestalozzi sende, der die Methode aus eigner Ansicht studire und dann mit glücklichem Erfolg in sein Vaterland verpflanze.

Pestalozzi gewinnt bey solchen Besuchen nichts für sich; aber da er sie als das zweckmäßigste Mittel erkennt, der Methode Annahme und Fortgang zu verschaffen, so thut er, was in seinen Kräften steht, solchen fremden Pädagogen die beste Gelegenheit zu verschaffen, in der möglichst kurzen Zeit und mit dem wenigsten Aufwande jeder Art, die Methode kennen zu lernen. Verlohren gehen, können wohl Pestalozzi's edle Absichten, seine Vorschläge und Ideen nicht, in dem Seegensstrom des menschlichen Wirkens; aber möchten sie auch so bald und so viel Gutes stiften, als sie ihrer Natur nach zu stiften vermögen! Wohl dem, der den Glauben hat, zu

sprechen: Die gute Sache muß gelingen, weil sie gut ist!

Vier und zwanzigster Brief.

Ich wollte nur zwey Wochen in Burgdorf bleiben, und es sind jetzt schon drey Monathe, daß ich hier bin.

Ich war in dieser Zeit befriedigt, nicht nur durch das Studium der Methode, sondern auch durch die Beobachtung der Vorzüge des Burgdorfsischen Instituts und durch die Erfahrungen, die ich in demselben über die Kinderwelt und im Gebiete der Erziehung machte, so wie durch die Verbindung mit Pestalozzi und den vorzüglichen Menschen, welche ihm als Gehülfen zur Seite stehen.

Ich will Dir in den wenigen Briefen, die ich etwa aus Burgdorf noch an Dich schreiben kann, auch diese Erfahrungen mittheilen, und mache Dich heute mit einigen Vorzügen der

Pestalozzischen Anstalt bekannt. Aus ihren Mängeln würden wir nichts neues lernen.

Die schönste Auszeichnung erhält dieses Institut durch die sorgfältige und gewissenhafte Rücksicht, die man auf die moralische Bildung der einzelnen Zöglinge und auf den religiösen Unterricht nimmt.

Ich habe Dir das, was Pestalozzi selbst dafür in seinen Andachts- und Prüfungsstunden am Morgen und Abend thut, als zur Methode selbst gehörig, schon mitgetheilt.

Hiermit läßt man es aber in Burgdorf nicht bewenden. Drey Stunden sind noch außerdem zum zusammenhängenden und fortlaufenden Religionsunterricht bestimmt.

So wie Pestalozzi selbst das neue Testament studirt, um in den Reden und in der Geschichte Jesus alle die fruchtbaren Keime einer reinen Tugendlehre und einer vollendeten Lebensweisheit aufzusuchen und zu benutzen; so folgen auch zwey seiner Freunde in ihrem Religionsunterricht auf seine Veranlassung der Handleitung des Evangeliums.

Du mußt nehmlich wissen, l. K., daß man

nicht die ganze zahlreiche Jugend zu Burgdorf, in Eine Gesellschaft vereinigt, in der Religion unterrichtet. Dadurch würde sehr viel von dem Nutzen dieses Unterrichts für jedes einzelne Individuum verlohren gehen, und übrigens scheint dies Pestalozzi nicht thunlich, weil seine Zöglinge von verschiedenen Religionsconfessionen sind.

Um kirchengläubig = religiösen Eltern alle Besorgnisse zu benehmen, hat Pestalozzi einen dreyfachen Religionsunterricht angeordnet und zu diesem Ende die Zöglinge in den der Religion gewidmeten Stunden, nach Absonderung der kleinsten, in drey Abtheilungen getheilt.

Den jungen Katholiken, den jungen reformirten Schweizern und den französischen Knaben, wird deswegen in drey verschiedenen Lehrzimmern Religionsunterricht gegeben.

Ich bin mehrmals in diesen drey Classen gegenwärtig gewesen. Den deutschen schweizerischen Knaben giebt ein Mann Unterricht, der mit tiefem Blick des Verstandes in die religiöse Wahrheit eindringt, mit psychologischem Talent sie für die Eigenthümlichkeit der Zöglinge, die

er genau kennt, benutzt, und vermöge seines warmen Gefühls für die Religion und für das Gute mit inniger Herzlichkeit spricht. Vielleicht könnte man ihm zuweilen eine noch mehr populäre Gründlichkeit, und mehr Anwendung einer ächten Socratik wünschen. Er heißt Niederer.

Die französischen Knaben unterrichtet Muralt. Er ist ein Jahr lang in Paris gewesen und hat daher die französische Sprache in seiner Gewalt. Das Herz und der Kopf dieses edlen jungen Mannes setzen ihn in den Stand, vortreflichen Religions-Unterricht zu geben. Er entwickelt oft die Begriffe durch eine sehr geschickte Fragkunst meisterhaft, hat ein vortrefliches Talent der populären Gründlichkeit und geht in die speciellen Erfahrungen seiner Zöglinge mit viel Kenntniß des kindlichen Herzens ein. Auch spricht er mit ausnehmender Liebe, Wärme und Energie.

Den Unterricht bey den katholischen Knaben versah Herr Debely aus Sanct-Gallen, vormals Prediger bey einer spanischen Gesandtschaft. Auch in dem Vortrage dieses Mannes fand ich religiöse Wärme; ich hörte ihn mit

Liebe und mit Nachdruck sprechen. Besonders freute ich mich über die Bemerkung, daß er demjenigen Aberglauben entgegenarbeitete, der bey der katholischen Confession nichts weniger als wesentlich ist.

Niederer und Muralt sind bey Pestalozzi's Morgen- und Abendandachten immer gegenwärtig, (letzterer übersetzt was Pestalozzi deutsch sagt, ins Französische, um es den jungen Franzosen desto gewisser verständlich zu machen) und können daher ihren religiösen Unterricht mit diesen in Verbindung setzen.

Die kleinsten Zöglinge vom siebenten bis zum zehnten Jahre nehmen an dem oben beschriebenen Religionsunterricht keinen Theil. Sie sind dafür noch nicht reif. Zu Pestalozzi's Unterhaltungen kommen sie nur am Sonnabend, wo, wie ich Dir neulich schon sagte, allgemeine Prüfung ist.

Deswegen gehen sie aber doch in Absicht auf den Religionsunterricht nicht leer aus. Während am Morgen die Aelteren bey Pestalozzi sind, haben Krüsi und Buß Unterredungen ähnlicher Art mit ihnen. Buß hat die kleinen Franzosen.

Auch das will ich bemerken, daß denen

Zöglingen, die zur Confirmation vorzubereiten sind, noch ein besonderer Unterricht gegeben wird, so daß diese also jeden Tag eine Stunde Religionsunterricht haben.

Am Sonntag werden gleichfalls Andachtsstunden gehalten. Den erwachsenen Katholiken wird Messe gelesen, da nun einmahl das feyerlich in die Sinne fallende den Gliedern dieser Confession ein religiöses Bedürfniß zu seyn scheint.

Siehe, l. K., so viel wird in Burgdorf für den Religionsunterricht gethan. Sage mir nun, wie ist es möglich, daß Pestalozzi's (vermuthlich politische und persönliche) Gegner ausschreyen konnten, er und seine Anstalt seyen irreligiös, da doch Pestalozzi seit langer Zeit so sehr auf den Religions-Unterricht bedacht ist?

Doch es thut dem Herzen so wohl, etwas dieser Art, so gut man kann, zum Besten zu wenden. Es war vielleicht Unkunde, was diese Aeußerungen veranlaßte, und diese hat zum Theil Pestalozzi und Niederer selbst verschuldet, indem sie die Fremden aus ihren religiösen Unterhaltungen zu entfernen suchten. Jetzt geschieht das nicht mehr.

Pestalozzi kann als Vater mit seinen Pflegsöhnen so speciell zu reden haben, daß er wenigstens bisweilen mit Recht die Gegenwart der Fremden scheut. Von Niederer billigte ich diese Eigenheit durchaus nicht.

Wie angemessen dem kindlichen Bedürfniß dieser Religionsunterricht ist, kannst Du schon daraus abnehmen, weil sie mit einer Stille, mit einem Ernst und einer Aufmerksamkeit demselben beywohnen, wie ich es sonst selten sah.

An einem Sonntage sah ich den Kindern zu, wie sie im Hofe spielten. Sie waren sehr froh. Jetzt wurde das Zeichen mit der Glocke gegeben. (Man hatte, ich weiß nicht mehr, warum, die Stunde des Religionsunterrichts verlegt.) „Wo sollen wir hin?“ fragten die Kinder. In den Religionsunterricht, war die Antwort. Sie verließen Alle willig das Spiel, und ich sah auch nicht eine Miene von Verdrossenheit. Eine solche Anlage zur Kraft des Geistes und Herzens, eine solche Wirkung der naturgemäßen Behandlung bey einer so großen Gesellschaft von Kindern zu sehen, welch ein belebendes Schauspiel für einen pädagogischen Menschen!

Die Wärme, womit man den Religionsunterricht behandelt, mag überhaupt sehr viel Theil an dem guten Geist und Ton haben, der unter den Zöglingen herrscht.

Und l. K., dies ist die zweyte schöne Seite, auf die ich Dich am Burgdorfer Institute aufmerksam machen muß.

Ich spreche hier nicht von Einzelnen. Wenn z. E. ein Spaziergang oder eine ähnliche Freude vereitelt wurde, hörte ich nie ein Murren, bemerkte ich nie Verdrossenheit, so sehr sich auch die Kinder gefreut hatten.

Ein Geist der Thätigkeit und des Fleißes ist sehr allgemein. Ausnahmen giebt es natürlich auch.

Die ältern Lehrer und auch einige von denen, die seit kurzer Zeit am Institute arbeiten, (Niederer, Muralt) stehen in unbedingtem Ansehen, und die Kinder erweisen ihnen den pünklichsten Gehorsam.

Aber einige von den jüngern Lehrern leiden darunter, daß Buß und Krüsi ein überwiegendes Ansehen haben. Das ist ein Mangel.

Es ist schlechterdings nicht zu bezweifeln, daß die Methode des Unterrichts auf die moralische Stimmung der Knaben einen höchst wohlthätigen Einfluß hat und größtentheils die Ursache des guten kräftigen Geistes ist, der unter ihnen lebt. Diese Aeußerung befremdet Dich nicht; denn ich habe Dir in einem frühern Briefe schon gezeigt, wie der formale Elementar-Unterricht auf das Moralische wirkt und wirken muß.

Der Fleiß und die Thätigkeit sind Folgen der naturgemäßen Anregung der Selbstthätigkeit durch die Anschauung. Die Kinder finden Vergnügen an einer solchen Beschäftigung. Ich bemerkte in den ersten Wochen, wo ich die Methode noch nicht genug kannte, um ganz für sie zu seyn, wo ich sie im Gegentheil für eine Manier hielt, die Kinder methodisch zu quälen, mit Verwunderung, daß Knaben, während die Uebrigen spielten, in den Erholungsstunden vor einer Tabelle standen und eine Uebung einlernten. Das habe ich nachher noch oft bemerkt.

Es ist etwas sehr gewöhnliches, daß Knaben in den Erholungsstunden von freyen Stücken arbeiten.

Die häufige Beschäftigung mit den nothwendigen Verhältnissen der intellectuellen Anschauung giebt, wie ich schon früher erwähnt habe, eine gewiße Gesetztheit, die nach dem Grunde fragt, aber gern auch Gründen folgt. Der Ton, den die kindererfahrnen Lehrer in Burgdorf gegen ihre Zöglinge beobachten, setzt jene Eigenschaft voraus, und benutzt sie vortreflich. Wenn die Zöglinge Fehler machen, so werden sie von den Lehrern nicht ausgescholten, sondern nur erinnert, gleichsam mit der Voraussetzung: du hast dich vergessen, sonst hättest du dieß nicht gethan.

Ich sage nicht, daß dieser Ton und diese Behandlungsart nur allein im Burgdorfer Institut gefunden würde. Nein, ich sage nur, daß sie ihren Zweck hier ganz vorzüglich gut erreicht. Ich habe das oft bemerkt.

Man läßt der Freyheit der Kinder in gleichgültigen Dingen den möglichsten Spielraum. Und zum Gleichgültigen rechnet man in Burgdorf insonderheit manches Conventionelle. Anfangs

schien es mir wohl bisweilen, als wenn diese Freyheit zu weit gehe, z. E. in einer gewissen Familiarität mit den Lehrern, in Manchem der Convention der gesitteten Welt wenigstens scheinbar widersprechenden.

Aber späterhin sah ich, daß dieß bey der naturgemäßen Behandlung, und bey der sittlichen Unverdorbenheit der Kinder unschädlich, und im Gegentheil zweckmäßig sey. Es ist nicht gut, wenn die Erinnerungen und der Tadel des Erziehers sich zu oft auf Dinge der bloßen Convenienz beziehn, von denen die unverschrobenen, nicht conventionell-abgerichteten Kinder nicht einsehen, daß sie unrecht sind. Ich wurde durch meine Beobachtung in Burgdorf überzeugt, daß zu ängstliches Einschränken der Kinder ihre Natürlichkeit, und mit ihr viel von ihrem Frohsinn und ihrer Kraft nehme.

Die naturgemäße Anregung der Selbstthätigkeit des Geistes, durch die Anschauung, schützt die Kinder vor unnatürlichen Gewohnheiten und Sünden. Es kamen Zöglinge, die schon damit behaftet waren, nach Burgdorf und wurden davon geheilt.

In der eigenthümlichen Beschaffenheit der Uebungen des Pestalozzischen Elementar-Unterrichts liegt ein Mittel, heimliche Ausschweifungen verdorbener unglücklicher Kinder zu entdecken, das mit diesem Grade von Sicherheit schwerlich bey einer andern Unterrichtsübung Statt findet. Die Sache verhält sich folgendermaßen:

Der formale Elementar-Unterricht beruht völlig auf Anschauung, die auch dem beschränktesten Kinde möglich, ja nothwendig-begreiflich ist.

Wenn sich nun ein in der Methode geübter und kinderkundiger Lehrer bewußt ist, im Unterrichte das Kind ohne Lücke von Stufe zu Stufe bis zu den einigermaßen zusammengesetzten Anschauungen geführt zu haben; wenn er weiß, daß das Kind alle vorigen begriffen hat und nun sieht, daß es sich auf einmal verirrt und verwirrt, so täuscht er sich, wenn nicht sonst ein Umstand, etwa Krankheit, ihm ein zuversichtliches Urtheil unmöglich macht, nicht, indem er zum Kinde spricht: Du hast Dich durch Ausschweifungen geschwächt, denn Deine Kräfte stehen Dir nicht zu Gebote, wo sie Dir vermöge der Natur

Deines Geistes und der Sache durchaus zu Gebote stehen müßten. *)

Man hat in Burgdorf durch Erfahrung gefunden, daß dieses Urtheil immer gültig ist. Pestalozzi'n gelingt es dann, durch seine väterliche Herzlichkeit und die Kraft, womit er spricht, die Kinder zu heilen.

Strafen sind in Burgdorf selten, da durch die naturgemäße Behandlung und den, die Selbstthätigkeit so sehr anregenden, Unterricht die Gelegenheiten zu fehlen so sehr vermindert werden. Ein Knabe, der in den Lehrstunden unaufmerksam ist, wird erinnert; wiederholt er den Fehler, so wird er damit gestraft, daß er übergangen wird, wenn die Reihe ihn trift, eine Aufgabe zu lösen; er wird im Nothfall von den Uebrigen abgesondert oder gar aus dem Lehrsaal entfernt.

Ein Knabe, der sich schlecht betrüge, oder eine Spur eines Herzensfehlers zeigte, würde mit einer Anklage zu Pestalozzi gebracht, der ihn

*) Der Schweizer spricht von diesem Vortheil seiner Lehrart in der Vorrede zum zweiten Heft der Maasverhältnisse.

väterlich ermahnt oder nachdrücklich tadelt. Im ärgsten Falle wird er in den Prüfungsstunden mit Nennung seines Namens getadelt.

Körperliche Strafen sind selten. Sind sie durchaus nothwendig, so unterzieht sich in jedem Fall Pestalozzi selbst diesem traurigen Geschäfte.

So viel, l. K. von dem Burgdorf'schen Institut.

Fünfundzwanzigster Brief.

Heute, mein K., spreche ich noch einmal mit Dir über Pestalozzi's Eigenthümlichkeit. Ich habe das schon im Vorbeygehn in einem meiner ersten Briefe gethan, und Dir damals schwerlich etwas Unrichtiges gesagt.

Der Hauptsache nach erschien mir Pestalozzi in der ersten Woche schon so, wie ich ihn jetzt kenne. Ich sah ihn und hatte über ihn eine Ueberzeugung, welche ein dreymonathlicher vertrauter Umgang mit ihm wohl genauer bestimmen, bestätigen, aber im Wesentlichen nicht ändern konnte.

Du weißt, daß ich damit mich nicht als einen Menschenkenner ankündigen will. Ich erkannte Pestalozzi'n deswegen sogleich für das, was er wirklich ist, weil sein gerader Sinn, ganz seiner Natur folgend, sich so unverkünstelt, so bestimmt und sprechend zeigt, und weil seine edle aufrichtige Seele, der Verstellung nicht bedürftig und nicht kundig, sich jedem Unbefangenen so offen darlegt.

Ich kannte ihn deswegen bald genau und befriedigend, weil ich — Dank sey der Vorsehung — schon mehrere ähnliche Menschen genau kennen lernte.

Aber bestimmter wurde durch meinen Umgang mit ihm meine Ueberzeugung; tausend Aeusserungen und Handlungen, vielleicht scheinbar unbedeutende Beobachtungen über ihn, mahlten das psychologische Bild aus, welches der erste Anblik des Mannes in meine Seele warf; und diese genaueren Bestimmungen, diese Lichter und diese Schatten, will ich Dir nicht vorenthalten.

Da ich mir vorgenommen habe, Dir die Pestalozzische Methode, so gut ich kann, darzustellen und zu empfehlen, und da auf ihr Verständ-

niß und ihre Würdigung eine richtige Ansicht von Pestalozzi's Individualität viel Einfluß hat; da ihre Annahme und ihr Fortgang unter falschen Ideen von seinem Character bisher überall sehr litt, so gehört das, was ich Dir jetzt sagen will, offenbar noch ganz zu meinem Gegenstande.

Ich will Dir zu zeigen suchen, warum gerade Pestalozzi die neue Methode entdeckte und entdecken konnte; und wie und warum er selbst zu den Mißverständnissen in Absicht seines Characters Gelegenheit gab, welche auch die Methode verdächtig machten und bis jetzt an vielen Orten ihre Annahme verhinderten.

Aber auch nur zu diesem Zweck will ich Pestalozzi's Characterzeichnung versuchen.

Um sie ganz auszuführen, müßte ich zugleich sein Biograph werden, und das kann ich natürlich nicht.

Ausgezeichnete Menschen, die über das Gewöhnliche sich erheben, fühlen sich oft zu dem Wagstück bewogen, sich auch über das Schicksal erheben zu wollen. Sie sind so kühn, dem Schicksal die Leitseile aus den Händen zu nehmen; sie brechen sich selbst, den Umständen gebietend, eine

Bahn zu einer selbstgewählten Thätigkeit und Wirksamkeit.

Aber das Schicksal läßt ihnen über kurz oder über lang seine Uebermacht fühlen und bringt sie in den Umständen, die sie selbst erschaffen haben, in ein arges Gedränge und ruft eben dadurch gleichsam zur Vergeltung in ihnen Schöpfungen hervor, an die sie noch nicht dachten. So ist, wie Göthe sagt: „die Geschichte des ausgezeichneten Menschen, sein Character" theils in so fern der Mensch sein Schicksal, theils in so fern das Schicksal den Menschen bildet.

Auch bey Pestalozzi ist dieß der Fall, und ich werde, so weit es nöthig und mir möglich ist, auf seine Lebensgeschichte hindeuten.

Soll ich die Beobachtungen, die ich über seine Individualität machte, so kurz als möglich zusammendrängen, so sage ich so: Pestalozzi ist ein genialischer Gefühlsmensch, der seiner Natur treu blieb, wie es wenige thun und der im Wohlwollen und in der Liebe lebt und webt.

Und soll ich — wie man das immer thun muß, um einen Character ganz mit zuversichtli-

cher Sicherheit beurtheilen zu können — soll ich in seiner Seele einen Mittelpunct suchen, in welchem sich alle Vorzüge und alle Mängel seiner intellectuellen und moralischen Natur concentriren, so sage ich: Pestalozzi entwickelte sich und handelte nach einem nicht immer richtig geregelten Wohlwollen gegen die Menschen, durch eine Liebe zum Guten, die zuweilen dadurch aufhörte, selbst gut zu seyn, weil sie leidenschaftlich wurde.

Die Natur hat der Seele dieses Mannes die feurigste Liebe zum Guten, das lebendigste Wohlwollen gegen die Menschen gegeben. Sie hatte ihm, das möchte ich behaupten, auch einen sehr hohen Grad jeder intellectuellen Kraft gegeben. Pestalozzi hätte werden können, was er gewollt hätte; er wäre überall viel geworden. Er hätte ein Denker werden können, und ein Dichter. *)

---

*) Mit dieser Aeusserung widerspreche ich denen nicht, welche glauben, es fehle Pestalozzi'n an Logik und an Geschmack. Ich spreche hier von der Anlage zu

Aber übermächtig erwachte das Wohlwollen und die Liebe in seiner Seele, und bemächtigte sich der Herrschaft.

Er folgte ihr. Freudig verweilte er bey den Fröhlichen, er tröstete die Weinenden. Die Beobachtung befriedigte seine wohlwollende Seele, mehr als die Speculation. Er überließ sich der Erfahrung, weil sie sein Gefühl nährte und so von ihrer Fülle genährt, wurde er mehr Mann des Gefühls als des ruhigen Nachdenkens, er wurde ein seltener Gefühlsmensch.

Aber weil er sich zu ausschließend an diejenigen Erfahrungen hielt, und sich ihnen unbedingt

---

beyden, nicht von ihrer Ausbildung zur Sicherheit im Gebrauch. Jene wird aus seinen Schriften und aus seinem persönlichen Umgange klar. Seine Talente für schöne Darstellung beweißt nicht nur sein Buch Lienhardt und Gertrud, sondern auch so manche kleine vortrefliche Ausarbeitung die ohne seinen Namen erschien. Er äusserte mir einmal das Vorhaben diese kleinen Schriften zu sammlen und herauszugeben. Es sind zugleich entscheidende Beyträge zur Kenntniß seines Kopfes und seines Herzens.

hingab, die für den Augenblik sein wohlwollendes Herz am meisten anzogen und befriedigten, durch Freude, durch Wehmuth, durch Rührung, durch Mitleid, so machte ihn seine Erfahrung und die Herrschaft seines Gefühls einseitig.

Sein Verstand verlohr den Ueberblik und gewöhnte sich zu einer ausschließenden Richtung auf Einen Punct.

Dieser Punct war das Elend der Niedern in seinem Volke. Dieß nahm seine ganze Seele ein. Er liebte die Niedern um der Anlagen willen, die er in ihnen fand, er liebte die Elenden, weil sie elend waren. Er hätte im Staate Ehre genießen, er hätte Reichthum erwerben können; (ich setze hinzu, er hätte es thun sollen, um desto kräftiger den Elenden zu helfen). Sein Herz voll Mitleid hieng nur an der Gegenwart; sein Verstand überblickte die Einrichtungen, den Gang der Welt nicht genug, um seine Plane auf eine allmälige Ausführung zu berechnen, um die Ersten im Staate zu gewinnen, an sie sich anzuschließen. Er lernte, wie es mir scheint, bey der einseitigen Richtung seiner Beobachtung nicht

einmal die Ersten im Staate genau genug kennen, richtig genug beurtheilen, und wo sie Unrecht hatten, nicht schonend und seelenkundig genug entschuldigen. Dazu war seine Beobachtung zu einseitig, dazu folgte er zu sehr seinem Herzen, das von Liebe, von Mitleid überfloß, und ihn nur zu den Unglücklichen hinzog; er wurde ein Armer mit den Armen, er entäußerte sich seiner Vorzüge im Staate und wurde ein Niedrer. Er wollte auf der Stelle helfen. Sein Mitleid mit den Unglücklichen, seine Liebe für sie, wurde Widerwillen gegen diejenigen, deren Egoismus und Eigennutz ihm die Ursache des Unglücks des Volkes schien. Er stieß die von sich ab, welche die Elenden im Volke von sich abstießen. Mit diesen wollte er stehen oder fallen.

Aber er fiel, weil er nur auf den Punct sah, auf dem er stand, und manche große Plane, deren Ausführung er mit so viel Aufopferung versucht hatte, fielen mit ihm.

So erreichte sein Wohlwollen seinen Zweck nicht, weil es ihn zum einseitigen Gefühlsmenschen machte, weil er mit demselben zu viel umfaßte, weil er sogleich Allen geholfen wissen woll-

te, weil er, der Einzelne, wollte, was nur der Staat kann.

Inzwischen entwickelte sich sein hohes psychologisches Talent vortreflich durch Beobachtung, so wenig er ihm auch durch zusammenhängendes Nachdenken zu Hülfe kam. Die ungemein ausgebreitete Fülle von Beobachtungen und Erfahrungen, denen er seine unverschrobene kindliche Seele hingab, verschafte ihm einen glücklichen unglaublich sichern seelenkundigen Tact.

So bekam er die Eigenthümlichkeit die Wahrheit zu fühlen, und dadurch zuweilen mehr und sicherer in ihren Besitz zu kommen, als es andern durch Nachdenken gelingt. Er fühlte Ideen. Unter den Wahrheiten, von denen er sich auf diese Art überzeugte war auch die, daß es mit den Niedern und Elenden im Volke nur durch Anregung ihrer Thätigkeit, durch Erziehung und Unterricht besser werden könne. Er entwarf wohlwollende Plane in dieser Rücksicht, aber sie mußten wegen der oben angeführten Ursachen mißlingen.

Seine innere Fülle drang ihn zu neuen Ver-

suchen, Gutes zu schaffen. Er wurde Schriftsteller; er goß seine Wärme, seine Kräfte in seine Bücher. Er forderte die Männer des Staats in Beyspielen auf, das Wohl des Volks zu befördern; aber die Männer des Staats hatten zu ihm das Vertrauen nicht, das er verdiente, und waren für seine Vorschläge nicht empfänglich.

Dadurch wurde seine Beobachtung jetzt auf den Staat gerichtet. Er konnte nicht anders, als einseitig über ihn nachdenken und das machte ihn bitter. Er sah die Uebel im Staate, das Elend des Volkes, er fühlte, er duldete es mit ihm. Aber nur vom Gefühl geleitet, und bey seiner einseitigen Beobachtung, fand er die Ursache dieser Uebel ausschließend, im Mangel an gutem Willen bey dem begünstigten Stande. Und daher fehlte es ihm an Schonung bey seiner Ansicht. Dadurch entstand Bitterkeit in seiner Seele, welcher schon genug vorgearbeitet war, durch harte Beurtheilung seiner ganzen Stimmung, durch Verkennung seiner edeln Absichten, durch Verspottung seiner uneigennützigen, aber gescheiterten Plane.

Jetzt war er im Widerspruch mit sich selbst.

Wohlwollen und Bitterkeit kämpften mit einander in seiner Seele. Ein arger Kampf! Sein Nachdenken war nicht vielseitig genug geübt, um ihn sogleich schlichten zu können. Fast wäre dabey die Kindlichkeit seines Herzens verlohren gegangen. Er hatte bis jetzt Gott und die Religion geliebt, wie er seine Brüder liebt.

Einseitiges Nachdenken über die Religion und Bitterkeit in der Seele hätte ihn fast kalt machen können, gegen Gott und Religion. (Diese Stimmung begreift nur der ganz, der sie selbst in ihrer völligen Schrecklichkeit empfunden hat.)

„Ich jagte" sagt Pestalozzi „unbedingt nach Recht und Wahrheit, aber ich thats mit weniger Religion als vorher." Bitterkeit konnte in Pestalozzi's Seele kommen, aber vor der Kälte schauderte sie zurück. Wenn er auch den Egoismus, den Eigennutz der Menschen verachtete, so konnte er es doch nicht mit Kälte thun, er thats mit Hitze.

In dieser Gemüthsstimmung wurde er leider! politischer Schriftsteller und, natürlicher Weise, einseitiger, unpsychologischer, politischer Schriftsteller. Er declamirte mit Bitterkeit und Heftigkeit.

Weise Vorsehung! es liegt in Deinem ewigen Plan, das Gute, was Du den Menschen giebst, ihnen langsam durch Hindernisse verspätet zu geben; deswegen mußte Pestalozzi über den Staat sprechen, ehe er über die Kinderwelt sprach. —

Und doch war diese Welt einzig und allein die Seinige; denn er war, trotz Allem, kindlichen Herzens geblieben. In jener traurigen Periode seines Lebens, wo das Mißlingen seiner Plane, die Verkennung und Mißdeutung seiner guten Absichten, ihm Verachtung gegen die Menschen und Mißtrauen gegen sich selbst einflößte, wo die unerträgliche Spannung seiner Gefühle, an schwermüthige Geistesverwirrung grenzte; selbst in dieser schrecklichen Periode, konnte ihm ein kleines Kind, das er auf den Armen hielt und das ihm zulächelte, oder der Anblick mütterlicher Zärtlichkeit wieder Leben und Hofnung einflößen und ihn mit der Menschheit aussöhnen. Dann sah er wieder sein besseres Selbst, dann sah er wieder die Unschuld.

Solche Gefühle brachten endlich seine aufge-

regte, durch Bitterkeit gährende Seele wieder zur Ruhe.

Ungefähr in seinem funfzigsten Jahre beginnt für Pestalozzi eine neue Lebensperiode. Er kommt von seiner schwermüthigen und gespannten Stimmung zurück, das Bewußtseyn seines Werths und neue Plane leben in seiner Seele wieder auf. Jetzt erwachten alle seine Gefühle wieder. Er kehrt zur Religion mit der innigsten Anhänglichkeit zurück. „Christus wurde sein „Vorbild; er fand in ihm die Heldengröße, die „er im Menschen ahndete, und wurde überzeugt, „daß nur durch dieses Muster die Menschen zur „Heldengröße gebracht werden könnten, und „daß nur durch Lebendigmachung ächt christlicher „Gesinnungen Recht und Wahrheit in Gang „gebracht werden können.“

Diese Ideen führten ihn von neuem zu Versuchen in der Erziehung und im Unterricht. Er kehrte zur Kinderwelt zurück. In ihr und in der Religion findet er Liebe, er wird wieder lauter Liebe, lauter Wohlwollen, lauter Aufopferung.

Glückliche Periode! Nun war er in dem Kreise, wo die Vorsehung ihn den Kranz des

Verdienstes und das Bewußtseyn der Wohlthätigkeit für die Menschen finden ließ, dessen er bedurfte, um befriedigt zu seyn.

Von Jugend auf hatte all sein Thun und Trachten sich auf öffentliche Erziehung bezogen, aber eben dadurch war er, wie wir gesehen haben, auf die Mängel der Staatsverfassung aufmerksam geworden. Er suchte den Ursachen dieser zuerst auf die Spur zu kommen, in der Hoffnung, daß, wenn sie gehoben wären, die bessere Erziehung von selbst nachfolgen würde.

Dies hatte ihn zum Declamiren gegen das politische Unwesen verleitet und von dem rechten Wege abgeführt. Jetzt in der bessern Periode, von der wir sprechen, vermied er den verirrlichen Umweg, durch Wegräumung der Staatsübel zur Verbesserung der Schulen zu gelangen. Er suchte durch Verbesserung des Unterrichts und der Erziehung unmittelbar das Gute unter den Menschen und ihre Glückseligkeit zu befördern.

Seine äußere ungünstige Lage vermochte dieses Streben seines edlen Geistes nicht zu hemmen. Er that Alles für seinen Zweck, und es war um diese Zeit, daß er sich zu der Mühseligkeit ent-

schloß, Schulmeister in Burgdorf zu werden. Dadurch wurde er Erfinder seiner Methode.

Schon längst war er überzeugt, daß alle Verbesserung der Erziehung und des Unterrichts auf Erhöhung der Kraft beruhe, aber sein Verstand war nicht vielseitig genug im Combiniren geübt, um durch Nachdenken die Methode zu finden, wodurch dieser Zweck erreicht werden kann. Er fand sie durch vielfache mühevolle, langsam aber sicher zum Ziele führende, Versuche. Er fand durch den feinen Tact seines psychologischen Gefühls, was vor ihm denkende Methodiker seit langen Jahren vergeblich gesucht hatten.

Jene Männer fanden diesen kürzern und sicherern Weg vielleicht eben deswegen nicht, weil sie eifrig der Heerstraße des Denkens folgten und die Fußpfade der Erfahrung vorbeygiengen. Um diese nicht unbemerkt und unbetreten zu lassen, mußte man ein Gefühlsmensch seyn wie Pestalozzi, der durch sein überwiegendes Wohlwollen vom Nachdenken abgezogen, zur Kinderwelt hingeführt, und durch sein Gefühl, durch seine von keiner Convention verkünstelte Natür-

lichkeit früher und leichter als ein Denker in der Kinderseele einheimisch wurde.

Du siehst, mein Freund, Wohlwollen ist der Mittelpunkt, in welchem bey Pestalozzi's Eigenthümlichkeit Alles Moralische und Intellectuelle zusammentrift; Alles, was er wollte und that, das wollte und that er aus Wohlwollen.

Wohlwollen war's, was zuerst in ihm erwachte und ihn so früh und so stark zum Handeln, zum Würken anfeuerte.

Wohlwollen war's, was ihm den besten Weg zum fruchtbarern Würken lange verschloß, weil es ihn durch das Uebergewicht des Gefühls von der Uebung der Denkkraft abzog, weil es seine psychologische Beobachtung, der er sich blos empfindend hingab, einseitig machte.

Wohlwollen war's, was ihn auf das Bedürfniß einer bessern Erziehung und eines bessern Unterrichts, als auf das einzige Mittel hinleitete, das Elend des Volkes zu mildern.

Wohlwollen war's, was ihn zu der Uebertreibung verleitete, Allen auf einmahl helfen zu wollen, was ihn zum unnützen und einseitigen politischen Declamiren brachte und so lange seine Plane zerrüttete.

Wohlwollen war's, was ihn zu Aufopferungen aller Art bewog, um dem Volke zu helfen.

Wohlwollen war's, was ihm eine leidenschaftliche Liebe zum Guten einflößte und ihn dahin brachte, an der Menschheit und an sich selber irre zu werden, da seine edle Absichten unübersteigliche Hindernisse fanden.

Wohlwollen war's aber auch, was ihn in der schrecklichsten Lage und Stimmung vor der Verzweiflung und Geistesverwirrung noch schützte, was ihn endlich wieder zum heißen Anhänger der Religion der Liebe und zum Freunde der Kinder machte.

Wohlwollen war's also, was ihn intellectuell und moralisch in den Stand setzte, seine Methode zu erfinden.

Wohlwollen, l. K., ist in Pestalozzi's Seele auch der Grund derjenigen Eigenschaften, die man weniger im größern Kreise des öffentlichen Lebens und mehr im engen vertrauten Verhältniß mit ihm, im häuslichen Cirkel, erkennt.

Von diesen will ich Dir jetzt noch einiges sagen. Wer von überwiegendem Wohlwollen gegen Andere und unbedingter Herzensgüte bey

Allem, was er will, denkt und thut, geleitet wird, wie Pestalozzi, der ist, so wie er, frey von allen kleinlichen Rücksichten auf sich selbst, frey von Eigendünkel, Anmaßung und Ruhmsucht.

Daß er sich in seiner Gertrude den Schein vom Gegentheile giebt, ist eine Folge seines Feuereifers für die Beförderung seiner Methode, wie ich Dir dies in einem meiner ersten Briefe gezeigt habe. Ich hatte mich damals nicht geirrt.

Wer die Wahrheit um des Wohls seiner Brüder willen sucht, wie Pestalozzi, der nimmt sie wie er, gern won jedem an, auch vom Bettler, auch von dem, der ihm die Wahrheit ohne Schonung aufdringt.

Von dieser anspruchlosen Bescheidenheit, von dieser wahren Größe des Mannes sah ich, während meines vertrauten Umgangs mit ihm die stärksten Proben. Mehrmals war ich Zeuge davon, daß er von einem Gegner Kenntniß nahm, der mit Einseitigkeit, mit Verkennung und mit Spott ihn angriff. Es schmerzte ihn, daß die gute Sache in ihrem wohlthätigen Fortgang auf-

gehalten wurde und auch die Verkennung that ihm wehe; aber nie arteten seine Aeußerungen gegen seine Gegner in Persönlichkeiten oder Leidenschaft aus. *) Ich selbst disputirte zuweilen etwas heftig mit ihm. Ich machte gegen einzelne Puncte seiner Methode, ehe ich noch von meinen Vorurtheilen gegen sie frey war, Einwürfe; er belehrte mich immer bey überwiegender Kraft mit Ruhe und Liebe. Ich sprach oft gegen seine übereilten und zu wenig bestimmten Aeußerungen über den bisherigen Zustand der Methodik und Pädagogik, die er in seiner Gertrud thut.

Ich nannte diese Aeußerungen geradehin unpsychologisch, unrichtig und ungerecht; ich

---

*) Zu einer überstarken Erklärung gegen Steinmüller, die öffentlich erschien, wurde er verleitet. Aber wie konnte auch ein Steinmüller so schreiben. Er hatte sich nur Eine Stunde im Burgdorfer Institut bey der Anschauung verweilt! Zu dieser namentlichen Erklärung dringt mich die Kunde, die ich vernehme, daß eine gelehrte Zeitung in Deutschland Steinmüller als Augenzeugen betrachtet.

griff überhaupt das Buch von mehreren Seiten an und erklärte mich besonders mit inniger Ueberzeugung gegen sein politisches Declamiren. Ich sagte, daß dieses der guten Sache auf jeden Fall geschadet habe und noch schade, daß es nie etwas nutzen könnte.

Es war natürlich, daß er mir das ungern zugab, denn meine Behauptung, daß er der guten Sache selbst geschadet habe, mußte ihm schmerzlich seyn. Ich blieb bey meinen Gründen und unser Streit wurde zuweilen lebhaft. Manchmal glaubte ich, ob ich mir gleich einer guten Absicht bewußt war, in meiner Disputation zu lebhaft gewesen zu seyn, manchmal glaubte ich diese und jene Aeußerung von mir müsse ihm empfindlich aufgefallen seyn. Allein kaum war unser Streit zu Ende, als er mir so innig als je die Hand drückte, so freundlich als je mich anredete, so herzlich als je mich umarmte.

Vater Pestalozzi, was bin ich gegen Dich? was ist das, was mir Widriges begegnete gegen das, was Du gelitten, das, was ich erfuhr, gegen das, was Du erfahren und beobachtet hast; aber in Deiner Seele war gegen mich nie Empfindlichkeit, nie Veteranenstolz.

Und ihr, seine Gegner, die ihr mit Verkennung und Spott ihn angreift, (nie sollte der Gute Spott gegen den Guten brauchen), wäret ihr in jenen Augenblicken um uns gestanden, gewiß ihr hättet euer Verfahren gegen ihn selbst verworfen.

Wer so von Wohlwollen getrieben wird bey Allem, was er thut, wie Pestalozzi, der ist im häuslichen vertrauten Umgang so warm, so herzlich, so innig wie er; der kommt wie er dem Unbedeutenden wie dem Bedeutenden mit solcher Liebe und auf eine so zuvorkommende Art entgegen, der ist in seinem ganzen Wesen, weil er seinen Naturanlagen folgt, so gerade, so schlicht, so natürlich.

Wer so wohlwollend ist wie Pestalozzi, der thut so wie er viel (vielleicht mehr als er nach Maasgabe seines Vermögens sollte) den Armen Gutes, der sucht so wie er jedem Einzelnen zu helfen, den er hülfslos und verlassen sieht. Wenigstens zwölf arme, elternlose Kinder hat Pestalozzi in seine Anstalt aufgenommen, für die Niemand etwas bezahlt, die er umsonst unter-

richten läßt und aus edler Wohlthätigkeit kleidet und nährt. *)

Es ist rührend, zu sehen, wie Pestalozzi der Vater aller seiner Zöglinge ist. Ein des Vaters würdiger, ihm in der Blüthe der Jahre ent-

---

*) Ein Beweis seiner Uneigennützigkeit und seines aufopfernden Eifers für die gute Sache, ist der niedrige Pensionspreis von etwa zweyhundert Gulden. Es ist schwer zu begreifen, wie Pestalozzi für dieses wenige Geld die Kinder in der theuern Schweiz so gut, den Grundsätzen der physischen Erziehung so gemäß nähren kann, besonders da er das Pränumeriren nicht eingeführt hat, und also oft durch unpünctliche Entrichtung der Pension in peinliche Verlegenheit kommt. Mann kann mit Recht behaupten, daß bis jetzt Pestalozzi jeden Tag etwas von den Resten seines geringen Vermögens zusetzt. Er ist entschlossen, lieber Alles aufzuopfern, als die gute Sache, die begonnene Unternehmung, aufzugeben. Er bleibt bey jenem unverhältnismäßigen Preis, weil er es den minder begüterten Eltern durchaus nicht unmöglich machen will, ihm ihre Kinder zu übergeben. Lauter Züge seiner wohlwollenden Gesinnung.

rißner Sohn, hinterließ ihm einen Enkel. Pestalozzi liebt diesen im höchsten Grade natürlichen und kindlichen Knaben, wie man es von seinem Herzen erwarten kann, aber niemand würde im Stande seyn, durch Pestalozzi's Aeßerungen auf die Spur geleitet, aus der Menge der Zöglinge, einen Enkel auszufinden.

Ihr, die ihr ihn verkennt und hasset, geht hin in sein Haus, seht ihn unter den Seinen und ihr werdet ihn ehren und lieben.

Ja, l. K., das werden seine Gegner unerachtet der Fehler, die man etwa an ihm im vertrautern Umgange bemerkt. Ich will sie Dir nicht verbergen; Pestalozzi selbst will sie nicht verborgen wissen.

Ich rechne dazu Anwandlungen von Hitze und aufbrausendem Wesen, wenn er mit unbilligen Egoisten zu thun hat. Ferner etwas Ueberrasches, Ueberstarkes, ich möchte sagen etwas Jugendliches, im Urtheilen und Handeln. Ferner, eine Nichtachtung manches Conventionellen, was oft an zu große Vernachläßigung des Aeußern grenzt. Allein nach kurzem Umgang mit ihm fühlt man sich so zu ihm hingezo-

gen, daß man gar nicht mehr bemerkt, was man zuerst fast cynisch fand.

Sonst wenigstens war er, nach seiner eignen Aussage, in den Verhältnissen des Lebens leicht zu täuschen, und gab sich allen Menschen hin, die von seiner Güte und von seinem Wohlwollen auch nur etwas erheuchelten. So konnte es ihm begegnen, daß er Menschen ohne viel moralischen Gehalt für Vaterlands- und Volksfreunde hielt. Ich finde in dieser Jugendlichkeit nicht sowohl eine Charakterschwäche oder einen Mangel an Klugheit, als vielmehr eine Aeußerung seines der Reflexion zuvoreilenden Wohlwollens.

Noch will ich bemerken, daß es mir vorkam, als wenn dieser Mann von Tag zu Tage merkliche Fortschritte zur intellectuellen und moralischen Vollkommenheit mache. Ich fand ihn von Woche zu Woche wärmer, herzlicher, bescheidner und in seinem Urtheil milder und schonender. Auch kam er durch das tägliche Nachdenken und schriftliche Darstellen seiner Ideen nach und nach mehr in den Stand, seine Gedanken bestimmt auszudrücken und mitzutheilen.

So hätte ich denn nach meiner redlichen Ueber-

zeugung Pestalozzi'n als Menschen Dir zu schildern versucht. Als Schriftsteller kennst du ihn, als Methodiker und Erzieher habe ich Dir ihn charakterisirt, indem ich seine Methode darlegte.

In Hinsicht auf seine politischen Grundsätze sage ich nur noch folgendes. Er muß in dieser Beziehung als Schweizer beurtheilt werden; dann erscheint er als reiner Vaterlandsfreund. Seine Erziehung und die Umgebungen, in denen er lebt, die politische Lage seines Vaterlands und die kirchliche Verfassung desselben flößten ihm von Jugend auf einen Haß gegen die Anmaaßungen und Gewaltthätigkeiten ein, wodurch das Volk gedrückt wird. Er war als Schweizer überzeugt, daß keinem Schweizer Vorzüge, Begünstigungen und Rechte zum Nachtheil des andern zukommen können; er fühlte tief in sich die Unbilligkeit jeder Aristokratie in Staat und Kirche, wo — ganz gegen den Sinn des Worts — nicht die Guten, die Besten befehlen.

So sehr er aber auf Erleichterung der Noth des Volks, auf Beförderung seiner Bildung drang, so forderte er doch immer das Volk selbst zur Ruhe auf.

Hierüber wird vielleicht einst der Biograph des bescheidenen und edlen Mannes mehr sagen, als ich jetzt sagen kann. Wenn Pestalozzi von seinen Zeitgenossen und von seinen Landsleuten verkannt wird, so wird es der Nachwelt aufbehalten seyn einzusehen, daß er sehr richtig schilderte, wenn er in seiner Gertrud spricht: „Freund, es ist keine Anmaaßung in meiner Seele; ich wollte durch mein Leben nichts, ich will heute nichts anders, als das Heil des Volks, das ich liebe und elend fühle, wie es Wenige elend fühlen, indem ich seine Leiden mit ihm trug, wie sie wenige mit ihm getragen haben."

Sechsundzwanzigster Brief.

Ausgezeichnete Männer dulden oft viel vom Schicksal und durch die Einrichtungen der Welt, aber der Himmel verleiht ihnen ein Glück, das für Viel entschädigt, und welches die Härte der Menschen ihnen nicht rauben kann.

Dieses Glück besteht in dem Besitz edler und würdiger Freunde.

Auch Pestalozzi'n wurden diese zu Theil. Ich nenne Dir diejenigen von ihnen, welche jetzt mit ihm an der Burgdorfschen Anstalt arbeiten, theils weil das noch zu den Nachrichten gehört, die ich Dir geben wollte, theils weil es ein Bedürfniß meines Herzens ist, theils weil der wohlwollende Pestalozzi es wünscht.

Sein ältester, jetzt mit ihm vereinigter Freund ist der kindererfahrene Krüsi. Ein Mann, dessen anspruchlose Seele, dessen stilles Talent durch eine Fülle von Erfahrungen ausgebildet ist. Er hat einen sanften Charakter, er ist ruhig, tief, unermüdet thätig und fest. Er kennt die Zöglinge und überhaupt die Kindernatur vortreflich und weiß Kinder ungemein gut zu behandeln.

Nach ihm sind Tobler und Buß unter denen, die am Institute arbeiten, Pestalozzi's älteste Freunde.

Tobler hat viel Talent und unermüdeten Fleiß. Alles was er angreift, wird ihm durch diese Eigenschaften interessant. — Mit ganzer Seele ist er dem würdigen Pestalozzi und der guten Sache ergeben, mit reinem Interesse, ohne

kleinliche Nebenabsichten, ohne Anspruch und Rivalität. Mit einem Wort, er hat viel moralischen Werth. Ich ehre und liebe ihn, und er wurde mir in mancher Rücksicht interessant, besonders auch wegen seiner ächt pädagogischen Lieblingsneigung, die Unmündigen zu beobachten. Er fängt diese Beobachtungen jetzt bey seinem einjährigen Knaben an, und sein Lieblingsplan wäre, sie in einem Kreise mehrerer Kinder, die ihm anvertraut würden, fortsetzen zu können. Ach, daß solche Wünsche unerreicht bleiben! Wie viel könnte durch eine solche Beobachtung die Erziehungskunde gewinnen!

Buß hat ausgezeichnete Talente vielfacher Art, besonders für die Kunst. Er ist dazu geboren, in der Anschauungslehre zu unterrichten. Er hat unermüdete Thätigkeit, Energie und Kraft, hat wie Krüsi ein unbedingtes Ansehen bey den Kindern und behandelt sie mit Kraft

und zeigt beym Unterricht oft eine bewunderns-würdige Geduld.

Ich nenne Dir ferner zwey edle junge Männer: Niederer und Muralt.

Niederer war schon Pfarrer. Pestalozzi ist ein Mann nach seinem Herzen, ein Mann, wie er ihn suchte. In der innigen Ueberzeugung, daß seine Methode viel zum Wohle der Menschheit beytragen wird, und daß er berufen ist, ihr Gedeihen, ihre Ausbildung, ihren Fortgang zu befördern, legte er sein Amt nieder und vereinigte sich mit Pestalozzi, so sehr auch übrigens der Beruf des Religionslehrers ihm angemessen ist. Er ist Pestalozzi'n viel als Freund, mit seinem warmen Herzen voll hoher Begeisterung fürs Gute, voll regen lebendigen Gefühls, mit seiner starken tiefeindringenden Denkkraft. Er faßt Pestalozzi'n ganz mit Herz und Kopf. Er ist gemacht, einst des ausgezeichneten Mannes Biograph zu werden.

Muralten lernte ich durch vertraulichen Umgang unter Allen am genauesten kennen. Ein edler Jüngling! Er lernte Pestalozzi in Paris kennen. Der trefliche Greis zog den treflichen Jüngling an. Er faßte den Entschluß zu gehen, und er gehört unter die, die nie einen vernünftigen festen Entschluß fassen, ohne ihn auszuführen. Viele Gelegenheiten zu einer nützlichen und glücklichen Existenz boten sich ihm dar, allein er kam nach Burgdorf. Alles zog ihn hier an, weil in Burgdorf Alles naturgemäß ist. Er wurde Lehrer am Institut und ist es noch mit seltener Uneigennützigkeit, aus reinem Interesse für die Wahrheit, für das Gute und für Pestalozzi. Ich habe wenige Jünglinge gesehen, wie ihn, wenige, in denen so Viel sich vereinigte. So wie er kennt selten ein Jüngling die Welt, so kennt noch seltener einer die Welt, ohne in ihre Gemeinheit einzustimmen. Welch einen Sinn fürs Gute und für die Wahrheit, welch eine Liebe zur Natürlich-

keit, welch eine Freude an der Unschuld fand ich an ihm! Welche Wärme, mit welcher Denkkraft verbunden! — Er ist aus einer angesehenen Familie aus Zürich und bleibt Pestalozzi'n und der guten Sache treu, wenn auch manche vornehme Familien in der Schweiz das abentheuerlich finden.

Ausser den bisher genannten arbeiten noch brave junge Männer an der Anstalt, aber ich lernte sie weniger genau als die schon Genannten kennen.

Ein kräftiger Mann ist Feury, ein vielerfahrener, ein talentvoller Mann! Er hat ein starkes Gefühl für Recht und Wahrheit, wie Pestalozzi, ist gerad und fest. Er ist ein sehr guter Mathematiker, hat mehrere technologische Erfindungen gemacht, ein treflicher Kopf, ein ausgezeichneter Mensch. Er würde auch ein guter Erzieher seyn, wenn sein energisches Ge-

fühl ihm zuließe, die dem Erzieher so nöthige Geduld und Ruhe zu behaupten.

Barraud ist unermüdet thätig, Pestalozzi'n und der guten Sache ganz ergeben. Ein sehr geübter Lehrer, der die erwachsenern Zöglinge, vermöge seiner grossen Fertigkeit im Rechnen, sehr weit führt.

Hopf hat Gewissenhaftigkeit, Sinn für das Wahre, Gute und Schöne. Er hat schon manches in der Welt erfahren und ist ein guter Erzieher.

Nänny ist ein unverdorbener gefühlvoller Jüngling, ein Sohn der Natur. Er hat das höchste Interesse sich fortzubilden. Er weiß Kinder gut zu behandeln; denn er selbst ist kindlichen Geistes.

Siehe, l. K. solche Menschen sind Pestalozzi's Gehülfen. Er fühlt sich gerührt und dankbar-froh bey dem Gedanken, daß die Vorsehung sie ihm zugesellt hat. „Bin ich nicht glücklich," sagte er mehrmals zu mir, „solche Freunde zu haben!"

Sollte die Vorsehung umsonst diese Menschen auf jenem Felsen versammelt haben? —

Wenn ich oft auf meinen einsamen Spaziergängen auf einer Anhöhe stand, die dem Burgdorfer Schloße gegenüber liegt, wo ich zur Linken die majestätischen Eisberge, zur Rechten das Juragebirge sah, und zwischen mir und Burgdorf die Emme durch das fruchtbare bewässerte Gefilde rauschte, wenn mein Geist durch diese erhabene und milde Natur geweckt, mein Herz durch sie und durch meine ganze

Stimmung in Burgdorf religiösen Gefühles voll war; da dachte ich oft: sollte nicht die waltende Vorsehung durch die Vereinigung solcher Kräfte und solcher Menschen wollen, daß aus diesem alten Gemäuer ein neues Glück über die Menschheit sich verbreite? —

Wenn Pestalozzi's Methode auf der einen Seite darauf hinarbeitet, die Geisteskraft durch intellectuelle Anschauung zu wecken und zu erhöhen, und den armen Menschen dahin zu bringen, daß er sich selber helfen könne; so belehrt sie ihn auf der andern durch moralische Anschauung, durch frühe und innige Erfahrung der Verhältnisse menschlicher Gegenseitigkeit im Leben, daß es ein Frevel an seiner Natur ist, sich selbst helfen zu wollen zum Nachtheil seiner Brüder.

Und so begründet sie menschliche Glückseligkeit und führt uns dem herrlichen Ziele entgegen, nach dem das Menschengeschlecht wenigstens unablässig streben soll — einem ewigen Frieden!

Bayerische StaatsBibliothek

Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Gruner, Gottlieb Anton,

Briefe aus Burgdorf über Pestalozzi, seine Methoden und Anstalt

Hamburg 1804

Paed.th. 1744
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10762923-1